

revista de  
**e**DUCCIÓN

Nº 354 ENERO - ABRIL 2011

La formación práctica  
de estudiantes universitarios:  
repensando el Practicum



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN



**revista de**  
**e**EDUCACIÓN



**Nº 354 ENERO-ABRIL 2011**

# revista de EDUCACIÓN

**Nº 354 enero-abril 2011**

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Instituto de Evaluación  
San Fernando del Jarama, 14  
28002 Madrid  
Teléfono: +34 91 745 92 00  
Fax: +34 91 745 92 49  
[redaccion.revista@educacion.es](mailto:redaccion.revista@educacion.es)

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio [educacion.es](http://educacion.es)

Suscripciones y venta: [publicaciones@educacion.es](mailto:publicaciones@educacion.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales [060.es](http://060.es)

Edición completa en [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)

Fecha de edición: 2010  
NIPO: 820-10-006-1  
ISSN: 0034-8082  
Depósito Legal: M. 57-1958

Diseño: Dinarte, S.L.  
Imprime: Fareso, S. A.  
Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

## CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

### PRESIDENTE/CHAIR

Mario Bedera Bravo  
Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional

### VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez  
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia  
Director General de Formación Profesional

Juan José Moreno Navarro  
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz  
Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo  
Director del Instituto de Evaluación

Amparo Barbolla Granda  
Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Eduardo Coba Arango  
Director del Instituto de Formación del Profesorado,  
Investigación e Innovación Educativa

## CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

### DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

### EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

### EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad de Salamanca); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Senior Education Specialist. Banco Mundial); Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla); Sebastián Rodríguez Espinar (Universidad de Barcelona); Juan Carlos Tedesco (UNESCO); Alejandro Tiana Ferrer (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

### REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M<sup>a</sup> Jesús Pérez Zorrilla

### Equipo de Redacción

Beatriz González Dorrego (Coordinadora Equipo de Redacción)  
Mercedes Díaz Aranda  
Cristina Jiménez Noblejas/Página web  
Paloma González Chasco/Página web  
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)  
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

## CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

### Internacional

Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos); Mark Bray (Director, International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; Member of Advisory Board, Comparative Education Journal); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Andy Hargreaves (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

### Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosal (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M<sup>a</sup> Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M<sup>a</sup> Dolores de Prada (Inspección); Joaquín Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Juana M<sup>a</sup> Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)



## Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluye un índice bibliográfico, y en el segundo, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web ([www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

*Revista de Educación* evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a

la diversidad y educación inclusiva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Humanas y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS (Elsevier B.V.), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography), SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones  
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**



## Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Documentation and Publications of the Ministry of Education.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is an index of bibliography in the second a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page ([www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

*Revista de Educación* assesses, selects and publishes studies framed in well-established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

*Revista de Educación* is available through the following data bases:

*National databases:* BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).

*International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, SCOPUS (Elsevier B. V.), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).

- *National catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Política).
- *International catalogues:* Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OIEA).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions  
and judgements maintained by authors.**

## Monográfico

### La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum Practical training of university students: re-thinking Practicum

**Editores invitados:** Manuela Raposo Rivas y Miguel Ángel Zabalza Beraza

MANUELA RAPOSO Y MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA. Presentación. La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum.....	17
MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión .....	21

### La formación en el Practicum

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED Y EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO. El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente.....	47
CARME ARMENGOL ASPARÓ, DIEGO CASTRO CEACERO, MERCÈ JARIOT GARCÍA, MARGARITA MASSOT VERDÚ Y JOSEFINA SALA ROCA. El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación.....	71
MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA Y MARÍA IGLESIAS CORTIZAS. La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto .....	99

### Los agentes del Practicum

ALFONSO CID SABUCEDO, ADOLFO PÉREZ ABELLÁS Y JOSÉ A. SARMIENTO CAMPOS. La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura.....	127
ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA Y MANUELA RAPOSO RIVAS. Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial.....	155
MANUEL CEBRIÁN DE LA SERNA. Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso .....	183

XOSÉ ANTÓN GONZÁLEZ RIAÑO E ISABEL HEVIA ARTIME. El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía. Estudio empírico desde la perspectiva del alumnado ..... 209

NEKANE BELOKI ARIZTI, MARÍA BEGOÑA ORDEÑANA GARCÍA, LEIRE DARRECHE URRUTXI, MARÍA NIEVES GONZÁLEZ DE LA HOZ, ANA CONCEPCIÓN FLECHA GARCÍA, M<sup>a</sup> DEL CARMEN HERNANDO GÓMEZ, AITOR ALONSO CALLE, ÁLVARO MOSQUERA LAJAS Y ZURIÑE SANZ ESPARZA. Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo..... 237

### **El contexto de Prácticas**

JAVIER M. VALLE LÓPEZ Y JESÚS MANSO AYUSO. La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas..... 267

### **Investigaciones y estudios**

MARÍA INÉS TÁBOAS PAIS Y ANA REY CAO. Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física..... 293

MARCOS SANTOS GÓMEZ. La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire..... 323

ALFONSO BARCA LOZANO, MANUEL PERALBO UZQUIANO, ANA PORTO RIOBO, JOSÉ LUIS MARCOS MALMIERCA Y JUAN CARLOS BRENLLA BLANCO. Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar ..... 341

EMELINA LÓPEZ GONZÁLEZ, AMPARO PÉREZ CARBONELL Y GENOVEVA RAMOS SANTANA. Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula..... 369

LUCÍA PELLEJERO GOÑI Y BLANCA TORRES IGLESIAS. La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria ..... 399

ANA B. SÁNCHEZ Y RICARDO LÓPEZ FERNÁNDEZ. La transferencia de aprendizaje algorítmico y el origen de los errores en la sustracción..... 429

JOSEP BONIL GARGALLO Y CONXITA MÀRQUEZ BARGALLÓ. ¿Qué experiencias manifiestan los futuros maestros sobre las clases de ciencias? Implicaciones para su formación..... 447

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO Y CRISTÓBAL SUÁREZ GUERRERO. Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo..... 473

JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO Y ESTHER MENA RODRÍGUEZ. Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria..... 499

SUSANA FERNÁNDEZ LARRAGUETA. La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES).....	529
ADELINA CALVO SALVADOR, TERESA SUSINOS RADA Y MARTA GARCÍA LASTRAS. El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar.....	549
ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO. La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador.....	575
JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ Y AZUCENA HERNÁNDEZ MARTÍN. Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales?.....	605
CARMEN FLORIDO DE LA NUEZ, JUAN LUIS JIMÉNEZ GONZÁLEZ E ISABEL SANTANA MARTÍN. Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos.....	629
CÉSAR COLL SALVADOR, ALFONSO BUSTOS SÁNCHEZ Y ENNA ENGEL ROCAMORA. Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido .....	657
MONTSERRAT DE LA CRUZ, NORA SCHEUER, MÓNICA ECHENIQUE Y JUAN IGNACIO POZO. Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura .....	689

## **Ensayos e informes**

BENITO LEÓN, ELENA FELIPE, DAMIÁN IGLESIAS Y CARLOS LATAS. El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.....	715
JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ. La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación .....	731

## **Experiencias educativas (innovación)**

ANA GESSA PERERA. La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias .....	749
MARÍA JESÚS AGULLÓ MORERA, GEMMA FILELLA GUIU, ANNA SOLDEVILLA BENET Y RAMONA RIBES CASTELLS. Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria.....	765

<b>Recensiones y libros recibidos</b> .....	787
---------------------------------------------	-----

## **Índice bibliográfico**

Índice bibliográfico de la <i>Revista de Educación</i> . Año 2010 (números 351-352-353 y Número Extraordinario 2010) .....	811
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>Fe de erratas</b> .....	833
----------------------------	-----



## **Monográfico**

**La formación práctica de estudiantes  
universitarios: repensando el Practicum**

**Practical training of university students:  
re-thinking Practicum**





## Presentación

### La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum

### Practical training of university students: re-thinking Practicum

**Manuela Raposo Rivas**

*Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Ourense, España.*

**Miguel Ángel Zabalza Beraza**

*Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar e Métodos de Investigación. Santiago de Compostela, España.*

Sin lugar a dudas, la formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico. En esta formación, destaca particularmente el *Practicum* y las *prácticas en empresas*, por ser un momento de «iniciación» en la vida profesional así como por la duración temporal que posee en una determinada titulación. El Practicum se convierte así en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación superior española, aunque puede variar en cuanto a su duración y ubicación en el plan de estudios.

En un momento en el que se está implementando la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, se está actualizando la estructura y organización de sus enseñanzas y se está haciendo un es-

fuerzo por poner los medios materiales y humanos necesarios para elevar la calidad y excelencia del aprendizaje de los estudiantes (centro del nuevo paradigma educativo), se procura enriquecer sus experiencias de aprendizaje práctico con una revalorización del conocimiento aplicado en los nuevos planes de estudio. En este contexto, la enseñanza y aprendizaje de las competencias profesionales se muestra prioritario, lo que exige poner a los futuros egresados en escenarios reales, tal y como sucede durante el Practicum.

Con el monográfico *La formación práctica de futuros titulados: repensando el Practicum* se pretende aportar elementos para la reflexión, acción y toma de decisiones en este contexto. *Repensar*, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, significa «reflexionar, considerar nueva o detenidamente algo» y esa es precisamente la finalidad con que planteamos este trabajo en un momento de implantación de las nuevas titulaciones: detallar estudios e innovaciones, recuperar buenas ideas y conocer experiencias sobre el Practicum como momento de desarrollo profesional de futuros titulados.

En primer lugar, Miguel Angel Zabalza aborda el *estado de la cuestión sobre el Practicum en la formación universitaria* tomando en consideración siete aspectos fundamentales que van desde el sentido curricular de las prácticas y su fundamentación como proceso de aprendizaje hasta los componentes emocionales y la creación de redes.

A continuación, tres artículos ofrecen de forma complementaria la perspectiva sobre la formación que se ofrece en el Practicum. En el primero de ellos, *el Practicum en el aprendizaje de la profesión docente*, Mercedes González y Eduardo Fuentes explican el aprender a enseñar como un doble proceso: de socialización y de construcción de conocimiento profesional, al mismo tiempo que analizan la problemática del conocimiento *de y para* la enseñanza. Seguidamente, Carmen Armengol, Diego Castro, Mercè Jarrito, Margarita Massot y Josefina Sala presentan un *mapa de competencias* transversales, específicas y significativas (en el ámbito en que se realizan las prácticas) que el estudiante de las titulaciones de Educación debe obtener.

En el tercero de los trabajos, M<sup>a</sup> Luisa Rodicio y M<sup>a</sup> Josefa Iglesias a través de un estudio piloto se aproximan a *la formación en competencias genéricas* que se adquiere durante el Practicum.

Una segunda sección del monográfico se centra en los *agentes*, los personajes implicados en el Practicum, responsables de que este período adquiera todo su potencial formativo. De su actuación va a depender mucho que se desarrolle un

practicum de calidad: los tutores de los centros de prácticas y los supervisores del centro universitario como orientadores, guías y evaluadores del proceso, junto con los estudiantes como actores en dicho proceso. En este sentido contamos con las aportaciones de:

Alfonso Cid, Adolfo Pérez y José Antonio Sarmiento, quienes realizan una investigación bibliométrica sobre la *tutoría en el Practicum* en base a la revisión de la literatura nacional e internacional. Sus conclusiones hablan de los beneficios que la tutoría aporta a tutores y tutorandos junto con las condiciones necesarias para el ejercicio eficaz de la tutoría.

Por su parte, M<sup>a</sup> Esther Martínez y Manuela Raposo muestran resultados de una investigación que explora las funciones generales vinculadas al desempeño de la acción tutorial durante el practicum frente a aquellas otras que el tutor/a considera que debería desarrollar.

Centrado en la figura del supervisor del Practicum está el trabajo de Manuel Cebrián, quien a través de los resultados de un estudio de caso compara el aprendizaje reflexivo provocado por un modelo de supervisión del practicum utilizando portafolios electrónicos frente a una supervisión exclusivamente presencial.

La voz del alumnado nos la proporciona Xosé Antón González e Isabel Hevia cuyo trabajo *El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado* se centra en conocer su nivel de satisfacción y la utilidad profesional atribuida a las prácticas.

Nekane Beloki, M<sup>a</sup> Begoña Ordeñana y Leire Darreche describen una experiencia de innovación educativa de tipo colaborativo e interdisciplinar, un ejemplo de estructura de coordinación y supervisión del proceso. En ella están implicados todos los agentes a través de un grupo de trabajo que sigue una metodología que conjuga la investigación-acción con el pensamiento reflexivo mediante la técnica del relato.

El monográfico no estaría completo sino se hiciera referencia al *contexto*, a la elección del lugar en que se realizan las prácticas. Durante bastante tiempo hubo una escasa o nula organización y gestión del Practicum que desembocó en situaciones en las que el alumnado «buscaba» su propio centro de prácticas, no había convenios de colaboración que establecieran el marco de referencia para las instituciones implicadas y que clarificaran los compromisos asumidos por cada organismo, tampoco había criterios con los que seleccionar los centros participantes. Es importante que el Practicum se realice en instituciones que puedan responder a las exigencias formativas que posee y que reúna una serie de con-

diciones que permitan identificarlas como «buenas» o de calidad. El artículo de Javier Valle y Jesús Manso titulado *La nueva Formación Inicial del Profesorado de Secundaria: modelo para la selección de Buenos Centros de prácticas* es una aportación en este sentido.

Finalmente, nos queda agradecer la disponibilidad de la Revista de Educación para acoger nuestra propuesta sobre este monográfico, así como la colaboración y dedicación de los autores que conforman este número. Al mismo tiempo, debemos reconocer públicamente la valía de las aportaciones que se han realizado para este monográfico y que, por limitaciones de espacio, no pudieron ser consideradas. La selección final no pretende agotar todas las discusiones ni responder a todos los interrogantes existentes sobre el Practicum y las prácticas en empresas, pero sí configura un discurso multidimensional sobre él en los títulos de Educación aunque con contribuciones válidas para otros ámbitos.

# El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión

## *Practicum in higher education: state of the art*

Miguel A. Zabalza Beraza

*Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar e Métodos de Investigación. Santiago de Compostela, España.*

### **Resumen**

Partiendo de la especial relevancia que los nuevos Planes de Estudio conceden al Practicum, se analiza el estado de la cuestión tomando en consideración 7 aspectos centrales (focus of concern) en su desarrollo: a) la forma en cómo se denomina el periodo de prácticas y cómo eso influye en su sentido curricular; b) los modelos de base del Practicum o cómo se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr; c) la prevalencia de cuestiones organizativas sobre curriculares y sus consecuencias; d) la importancia de la modalidad de relación interinstitucional que se establezca entre la universidad y los centros de prácticas; e) el componente emocional de la experiencia del Practicum y la necesidad de llegar más allá; f) la creación de redes y comunidades de aprendizaje; g) la incorporación progresiva de las TIC a la gestión, supervisión y tutorización del Practicum. Se concluye señalando como futuro desafío que afrontar, la integración curricular del Practicum.

*Palabras clave:* Practicum, enseñanza universitaria, aprendizaje experiencial, modelo base de aprendizaje, integración curricular.

### **Abstract**

As *Practicum* (post-graduate teacher education) is a central component of the new Higher Education curricula, the author analyses the state of the art, discussing seven

focuses of concern in the development of experiential education in teacher training: a) the evolution of the name *Practicum* and its curricular implications; b) the «base model of learning» as a rationale for *Practicum* design and development; c) the prevalence of organizational over curricular considerations; d) the link between institutions and its impact on the *Practicum* syllabus; e) the need to go beyond the emotional component of *Practicum*; f) the need for learning networks and communities to share individual expertise; g) the need for further use of ICT in *Practicum* management, supervision and tutoring. The author concludes that the present challenge is to reach a deeper degree of integration between *Practicum* and the other components of the undergraduate curriculum.

*Key words:* Practicum, higher education, experiential learning, base model of learning, curricular integration.

## Introducción

No ha resultado fácil, probablemente más por cuestiones organizativas que de concepto, pero poco a poco, prácticamente todas las carreras universitarias han ido incluyendo un periodo de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo, fuera de la propia institución académica.

Se trata de iniciativas aún titubeantes en algunas carreras, sin una fundamentación clara (fundamentación, por cierto, de la que también carece con frecuencia, la parte académica del resto del Plan de Estudios, pero, al menos ésta suele apoyarse en la tradición), y en las que hacen mucha mella las habituales dificultades para colocar en lugares aceptables a un número considerable de estudiantes.

Una buena muestra de esta escasa presencia de la «cultura del Practicum» en nuestras instituciones la tenemos en este número de la Revista. Habiéndose procedido a una convocatoria abierta solicitando a los interesados que enviaran sus artículos y, pese a constituir una posibilidad interesante el hacerlo por el reconocimiento de la revista en los sistemas clasificatorios, cómo podrán ver, la mayoría de los textos referidos pertenecen a las carreras vinculadas a la Educación.

Con todo, cabe valorar como un avance significativo en la organización de las carreras, esta nueva relevancia que se otorga a la formación práctica en contextos reales de nuestros estudiantes. La pretensión de exclusividad con que

las instituciones universitarias suelen plantear la formación y su acreditación profesional se hace imposible de mantener hoy en día. Las profesiones se han hecho excesivamente complejas como para que la academia pueda cubrir todos los frentes. Si, como decía el dicho Masai, «para educar a un niño, hace falta toda la tribu», también podemos reconocer que para formar a un buen profesional se precisa de la colaboración de toda la sociedad. No sólo de los empleadores, como se insiste ahora, sino de los profesionales solventes, de los líderes de la cultura, de la política, de la acción social. Una colaboración destinada a enriquecer la oferta formativa y los estímulos que ofrezcamos a nuestros estudiantes; una colaboración que enriquezca tanto a quien la da como a quien la recibe; una colaboración que saque provecho de la globalización y de las nuevas tecnologías de la comunicación. Una colaboración capaz de ir sentando las bases de una auténtica «sociedad del aprendizaje» de la que tanto se habla pero de la que aún estamos lejos. En esa batalla está el Practicum.

## Estado de la cuestión en torno al Practicum

Las normas de redacción de los bloques monográficos de la Revista de Educación señalan la conveniencia de hacer un capítulo introductorio donde se recoja el «estado del arte» de la cuestión que se vaya a tratar. Interesante y compleja denominación ésta del «estado del arte» que algún colega de la Universidad de Antioquia, en Colombia, ha definido muy bien:

Es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, que consiste en «ir tras las huellas» del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias. Para su elaboración, es recomendable establecer un período de tiempo, de acuerdo con los objetivos de la investigación<sup>1</sup>.

---

<sup>(1)</sup> [http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad4/estado\\_arte.html](http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad4/estado_arte.html)

Como no es ese nuestro propósito aquí («ir tras las huellas»), hemos preferido cambiar la denominación. En lugar de «estado del arte» lo hemos planteado como «estado de la cuestión». Nuestro propósito es, por tanto, menos pretencioso. No vamos a tratar de revisar cómo ha sido tratado el tema o cuáles son las tendencias que actualmente prevalecen en el estudio del Practicum. La idea es plantear aquí algunos de los puntos que, en nuestra opinión, constituyen «puntos calientes» en el análisis del Practicum. Cuestiones en las que el Practicum de los próximos años y los estudios y revisiones que se hagan sobre él, deberán tomarse en consideración. Vamos a mencionar siete aunque, probablemente, el número de aspectos que habría que considerar en una introducción como esta debiera ser mayor. Pero ya tendremos ocasión de ampliar los «focus of concern» del Practicum en posteriores trabajos.

## **El problema de las denominaciones y su proyección sobre el currículo formativo**

Con certeza, no es el aspecto más importante de la problemática del Practicum, pero es una de las características de este tema. Resulta difícil hacer una búsqueda o pretender llevar a cabo una revisión porque apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias, aunque los que prevalecen son el de «prácticas», con especificadores que refieren esas prácticas a una determinada carrera: prácticas de enseñanza (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Wihitcomb y Borko, 2006; Zeichner, 1994), prácticas en empresas, etc.; «inducción» (Collinson, et al, 2009), cuando el modelo de prácticas se hace al final de la carrera. En algunos países iberoamericanos mantienen la denominación de «pasantía» (Darling-Hammond, 2006)

Con todo, el proceso seguido en este apartado de la terminología es interesante y muestra cómo han ido evolucionando los conceptos en torno al Practicum. Proceso que, en cierta forma, ha avanzado en paralelo con el concepto que se tenía, y se tiene, sobre la formación universitaria e, incluso, con otras ideas más generales como, por ejemplo, la relación entre teoría y práctica.

No ha sido infrecuente que las carreras universitarias, sobre todo aquellas de ciclo corto y, presumiblemente, más centradas en una formación práctica de



los estudiantes (enfermería, magisterio, trabajo social, ingenierías técnicas, etc.) contaran con periodos de prácticas «out-door» en su proceso de formación. Las instituciones universitarias entendían que esa parte de la formación constituía un componente necesario y la incluyeron sin reticencias en su oferta formativa y en la organización de los estudios. Sin duda, son en este momento las carreras que más consolidado tienen su Practicum, incluyendo la existencia de instancias institucionales responsables de su desarrollo, profesorado especializado que cuenta con experiencia profesional previa o simultánea a su docencia académica y conoce de cerca el mundo profesional al que se envía a los estudiantes, instituciones colaboradoras y, en general, procedimientos regulados y estables para llevarlo a cabo. En este tipo de instituciones, la denominación predominante de este periodo formativo (sin una insistencia particular en esta condición de formativo) era el de *Prácticas*, con el adjetivo que les correspondiera en función de la carrera (prácticas hospitalarias, prácticas escolares, prácticas sociales, prácticas en empresas, etc.).

El paso de las Prácticas al Practicum, acontecido con la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), supuso un salto conceptual importante. Las prácticas pertenecían a una forma atomizada de organización de los estudios, basada en las materias como unidad de referencia (en las carreras más consolidadas, la organización se basaba en las cátedras). Por eso, las Prácticas, constituían un elemento independiente dentro de las carreras, con su propio Departamento, su profesorado, sus dispositivos independientes. Por el contrario, el Practicum, pertenece a una visión más curricular e integrada de los estudios. El proceso formativo no es el resultado de la mera yuxtaposición de las influencias de las materias, incluso aunque se lograra que éstas fueran convergentes. La perspectiva curricular de la formación nos lleva a un proyecto formativo más integrado en el que la unidad no es cada una de las materias sino el conjunto de todas ellas, el propio Plan de Estudios. Por esta razón, aparece como eje de estructuración de la formación el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar. Las materias o los segmentos curriculares no funcionan por su cuenta no deberían hacerlo sino integradamente y poseen el sentido y la relevancia que les otorga el perfil formativo de la carrera. Bajo esa premisa, aparece el Practicum como componente de la carrera que, vinculado a los otros componentes, tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional al que pertenece. Es esa doble idea de integración y de función formativa la que define un buen Practicum. Podríamos decir, por tanto, que el Practicum es una pieza relevante del proceso de formación de nuestros

estudiantes «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo» (Zabalza, 2006, p. 314). Y, planteado así, esta visión del Practicum se desmarca de otros enfoques sobre las prácticas en las que se insiste menos en la formación y más en la alternancia (dos contextos separados de formación: la academia y la empresa) o en el empleo (facilitar el conocimiento mutuo entre empleadores y posibles empleados).

## Los modelos de base: la fundamentación teórica del Practicum

Acostumbrados a visualizar la actividad docente como una caja negra (los docentes explican sus lecciones, los estudiantes toman sus apuntes y los estudian para después reproducirlos en sus trabajos o en los exámenes), poco hemos sabido de cómo se desarrolla ese proceso interior que llamamos aprendizaje. Conocíamos los *inputs* (lo que nosotros explicamos, los materiales que se manejan) y los *outputs* (los productos que elaboran nuestros estudiantes y en los que se basará su evaluación), pero no cómo se llega de unos a otros, ni por qué en unos casos el resultado es exitoso y en otros no lo es. Durante bastante tiempo, la docencia universitaria se ha despreocupado de esta cuestión, convirtiendo «el aprendizaje» en un problema que afecta sólo a los estudiantes y son ellos y ellas quienes deben resolverlo. Enseñanza y aprendizaje se consideraron componentes, estancos e independientes. Enseñar era la tarea del profesorado y de ellos dependía que se hiciera bien o mal. Aprender era la tarea de los estudiantes y de ellos dependía el que tuvieran éxito o no. Ninguno de los dos supuestos es correcto, obviamente, pero todavía subsiste una notable predisposición a tomarlos como principio práctico de acción. Esa situación es aplicable al conjunto de las actividades formativas, pero el vacío que genera la *black box* es mayor aún en el caso del Practicum.

Aclarar ese agujero negro es lo que tratan de hacer los modelos de aprendizaje. Cuanto más sepamos de los procesos internos que llevan a cada sujeto al aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para optimizarlos, para organizar las cosas de manera que los resultados de aprendizaje resulten efectivos. No debemos olvidar que los «modelos» constituyen formas de representación

retrospectiva (reflejar en un esquema lo que se está haciendo), pero también un marco de referencia prospectivo (organizar lo que se va a hacer de acuerdo a un modelo).

Resulta tan obvio lo dicho hasta aquí que produce un cierto sonrojo mencionarlo. Pero me da la impresión de que, aún así, generaríamos una notable incomodidad si preguntáramos a los responsables académicos de nuestras Facultades cuál es el modelo de aprendizaje en el que han basado el Practicum de su carrera. Incluso si esa pregunta se hiciera en Facultades de Psicología o Educación a las que se supone especialistas en modelos de aprendizaje. Y, sin embargo, la ausencia de un modelo claro que defina la organización del Practicum es, en mi opinión, la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes.

Parece evidente que la forma de aprender en contextos profesionales reales, como sucede en el Practicum, es diversa de la que se utiliza en un contexto académico. Y no porque ésta haya de ser teórica y aquella práctica. Ése es un error que suele ser habitual en los estudiantes («aprendemos mucho más en las prácticas, acostumbran decir, que en los rollos teóricos de las clases»), pero también en algunos tutores de prácticas. Y es una idea que subyace, incluso, en algunos programas de prácticas. Sin embargo, convendría tener claro que ambos componentes de la experiencia formativa, el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje del Practicum, contienen elementos teóricos y prácticos. Es el proceso de aprender y los contenidos que se aprenden lo que cambia. Zeichner (2010) entiende que las universidades propician un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los centros de práctica son más abiertos y flexibles. Probablemente sea así, pero la cuestión básica que se debe destacar aquí es que, al igual que el resto de los momentos de la formación, el Practicum se justifica por los aprendizajes que propicia. Por ello Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizando buenas prácticas de formación docente a través del Practicum, resaltan la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas...

En cualquier caso, los aprendizajes del Practicum están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad. Por eso, parece evidente que se haya de acudir a buscar fundamentación doctrinal en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y en el contexto. El viejo principio

pedagógico del «learning by doing» de Dewey, se ha ido concretando en modelos de aprendizaje más elaborados y sistematizados (Jaques, Gibbs y Rust, 1993).

Uno de dichos modelos es el del *aprendizaje experiencial* de Kolb (1984) que conjuga y complementa algunos de los enfoques más interesantes surgidos en los últimos años: el valor de la actividad directa (la práctica) y el valor de la reflexión. El punto de partida de este modelo es una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia. El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia a una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. Este tipo de aprendizaje puede ser promovido bien a través de la reflexión sobre experiencias pasadas, bien a través de la reflexión de experiencias planeadas con ese fin como es el Practicum y, también, mediante experiencias simuladas como el trabajo de laboratorio o el *role playing*. Ni qué decir tiene que la riqueza del aprendizaje experiencial va a depender tanto del valor formativo de la experiencia en sí, como de los procedimientos y dispositivos que hayamos puesto en marcha para propiciar la reflexión (grupos de discusión, tutorías, diarios de prácticas, grabaciones, informes, portafolios, etc.). Como ha señalado el propio Kolb:

Esta perspectiva del aprendizaje es llamada experiencial por dos razones. La primera es para vincularla claramente a sus orígenes intelectuales: el trabajo de Dewey, Lewin y Piaget. La segunda razón es para enfatizar el papel central que posee la experiencia en el proceso de aprendizaje. Esto diferencia la teoría del aprendizaje experiencial de la del aprendizaje racional y de las otras perspectivas cognitivistas del aprendizaje que tiende a otorgar un papel prioritario a la adquisición, manipulación y recuperación de símbolos abstractos. La diferencia igualmente de las teorías del aprendizaje conductual en que niegan cualquier papel a la conciencia y a la experiencia subjetiva en el proceso de aprendizaje. He de enfatizar, sin embargo que no es el objetivo de este trabajo el de proponer el aprendizaje experiencial

como una tercera vía alternativa a la cognitiva y conductual, sino el de, sugerir a través de la teoría del aprendizaje experiencial, una perspectiva holística e integrativa del aprendizaje que combina la experiencia, la percepción, la cognición y la conducta. (Kolb, 1984, p. 21).

El aprendizaje es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Esta definición enfatiza algunos aspectos críticos del proceso de aprendizaje, tal y como éste es analizado desde la perspectiva experiencial. En primer lugar está el énfasis en el proceso de adaptación y aprendizaje como algo opuesto al contenido o a los resultados. En segundo lugar está la idea de que el conocimiento es un proceso de transformación, que está en continua creación y recreación, y no una entidad independiente que debe ser adquirida o transmitida. En tercer lugar, se considera que el aprendizaje transforma la experiencia tanto en su forma objetiva como subjetiva. Finalmente se insiste en que para entender el aprendizaje debemos entender la naturaleza del conocimiento y viceversa. (Kolb, 1984, p. 38).

Podríamos decir que estas ideas ya están presentes en la fundamentación de los actuales enfoques, o en la mayoría de ellos, que se da al Practicum en las titulaciones universitarias. Pero, después, no se consigue transferirlas adecuadamente a su desarrollo operativo. Una de las dificultades fundamentales que se deben enfrentar es, precisamente, la de la *reflexión*. Reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia (lo que muchos de nuestros estudiantes hacen en sus memorias y diarios) sino, justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos.

Ése es uno de los aspectos que destacan Oser y Baeriswyl (2001) con su analogía de las *coreografías* de la enseñanza. La primera de las 12 coreografías que describen es la que denominan *aprendizaje a través de la experiencia* que se acomoda bien a la forma en que puede ser concebido el Practicum. También el Practicum puede ser analizado en términos similares, como una coreografía diversa a la académica y donde se busca propiciar el aprendizaje a través de una secuencia (modelo base) que combina la experiencia directa y la reflexión. Según estos autores, la secuencia de operaciones que debe realizar el aprendiz en este modelo de aprendizaje es la siguiente: a) *anticipación del plan de acción a de-*

*sarrollar* (pensar en lo que se va a hacer, observar, colaborar, participar, diseñar, manipular, construir, resolver, etc.) y los problemas previsibles; b) *realización de las actividades previstas* en los correspondientes contextos; c) *construcción del significado de la acción* a través de un intercambio comunicativo (contar lo que se ha hecho y por qué); d) *generalización de la experiencia* a través de la identificación de los elementos comunes en las experiencias de diversos sujetos; e) *reflexión sobre experiencias similares* existentes en la bibliografía, en lo explicado en clase, en los libros de texto, en bases de datos, Internet, la literatura, etc. Como puede constatarse, la secuencia resuelve perfectamente no sólo la combinación de experiencia y reflexión, sino también entre teoría y práctica, entre experiencia realizada, experiencia vivida y experiencia contada. Permite, además, complementar el doble contexto de la formación: el académico y el profesional.

También han ido consolidándose otros planteamientos sobre el aprendizaje aplicables al Practicum. Así, por ejemplo, los modelos del «aprendizaje en situación» (situated learning) de Warner y McGill (1996), que destacan el impacto de la interacción entre sujeto y contexto a la hora de definir los aprendizajes. En el caso del Practicum, esto nos plantea importantes exigencias a la hora de seleccionar los centros de prácticas y a tomar en consideración la dinámica global en que se produce la estancia del aprendiz en dicho contexto (la forma en que es aceptado, su nivel de integración, el clima institucional, etc.). Hascher et al. (2004) han insistido fuertemente en la importancia de los contextos de prácticas en el proceso de aprendizaje. Igual consideración merecen los modelos del «focus of concern», interesantes aportaciones didácticas orientadas a la resolución de problemas prácticos relevantes. Se ha empleado en estudios de Medicina, pero pudiera ampliarse con facilidad a cualquier carrera. Ofrece, además, la ventaja, de que resulta coherente y complementario con las metodologías activas (estudio de casos, resolución de problemas, etc.) que pudieran emplearse en las sesiones académicas.

Digamos, en resumen, que, sean éstos u otros, las propuestas de Practicum precisan de un modelo de aprendizaje que les dé fundamento y que permitan hacer una lectura más profunda del Practicum y poder planificarlo de manera que resulte más estimulante para los estudiantes y con mayor capacidad de impacto en su formación.

## La predominancia de los aspectos organizativos sobre los curriculares

Ya he destacado con anterioridad este aspecto que marca, indirectamente, la «etapa de desarrollo» en que se encuentra la propuesta de Practicum. Los primeros momentos de cualquier iniciativa de Practicum suelen consumir buena parte de las energías de sus promotores en cuestiones logísticas y de organización. Es necesario «colocar» en centros de prácticas a un gran número de estudiantes y eso requiere poder contar con esos centros, establecer convenios de colaboración, encontrar los periodos adecuados para ambas partes, etc. La presión por poner en marcha el Practicum impide entrar en cuestiones más cualitativas. De ahí que sólo aquellos programas de Prácticas bien consolidados suelen estar en condiciones de atender los aspectos más estrictamente curriculares. Pero, en ocasiones, ni siquiera cuando los problemas organizativos están resueltos, se sigue avanzando hacia otros componentes del diseño curricular del Practicum que haría de esa experiencia un momento especialmente relevante en la formación de los estudiantes.

Parte del problema está, seguramente, en una incorrecta definición del Practicum y de sus propósitos. Cuando se entiende que el Practicum es enviar a los estudiantes a centros de trabajo, las instituciones suelen contentarse con que ese propósito se cumpla y tienden a medir su éxito por el número de estudiantes que salen de prácticas o por el número de centros de prácticas vinculados al programa. En tales casos, parece obvio que los problemas que deben resolverse son, básicamente, de orden organizativo. Pero el problema aparece cuando las instituciones se detienen en ese nivel de desarrollo del Practicum, quizás porque carecen de referentes, de planes estratégicos o de voluntad institucional para proponerse objetivos más avanzados.

En cualquier caso, priorizar o estancarse en los aspectos organizativos de los programas de Practicum trae consigo notables pérdidas desde el punto de vista de la calidad de la experiencia. Entre esas consecuencias negativas merece la pena citarse las siguientes:

- *La escasa atención prestada a los contenidos de aprendizaje.* Cuando se leen los planes de prácticas establecidos en el diseño de las carreras, resulta difícil, a veces, lograr identificar los contenidos concretos que se espera que los estudiantes adquieran durante ese periodo de su formación. Unas veces, porque se establecen contenidos genéricos o vinculados

a la mera experiencia vivida («que tengan la experiencia de tratar con clientes»; «que vivan desde dentro la dinámica de una empresa», «que se acostumbren a convivir con otras personas de culturas diferentes»); otras veces, porque o no aparecen o no se delimitan esos contenidos.

Cuando se leen los planes de prácticas establecidos en el diseño de las carreras, resulta difícil, a veces, lograr identificar los contenidos concretos que se espera que los estudiantes adquieran durante ese periodo de su formación. Unas veces, porque se establecen contenidos genéricos o vinculados a la mera experiencia vivida («que tengan la experiencia de tratar con clientes»; «que vivan desde dentro la dinámica de una empresa», «que se acostumbren a convivir con otras personas de culturas diferentes»); otras veces, porque o no aparecen o no se delimitan esos contenidos.

Los modelos de formación en alternancia, de los que el Practicum deriva buena parte de sus componentes, exigen mucha claridad en este punto. De hecho, los programas formativos que se desarrollan en esa modalidad suelen diferenciar, claramente, los contenidos que se adquirirán en la institución académica de aquellos otros cuya adquisición se hará en los centros de prácticas. De esta manera queda más clara cuál es la responsabilidad que cada una de las instituciones asume en la formación de los estudiantes. Resulta, también, más fácil discriminar si el periodo de prácticas ha resultado efectivo o no, si ha propiciado los aprendizajes que le correspondían o no. Y, en caso de que estemos en condiciones de hacerlo, ayuda, por otra parte, a realizar una adecuada selección de los centros de prácticas (obviamente, sólo podrán serlo aquellos que estén en condiciones de ofrecer a los estudiantes los aprendizajes que ellos y ellas deben adquirir durante el Practicum).

- *Sistemas de evaluación superficiales.* Otra parte importante de la dimensión curricular de cualquier programa es la que tiene que ver con su evaluación. Y ésta es otra de las pérdidas relevantes que se producen cuando el Practicum consume excesivas energías en las cuestiones organizativas en detrimento de otras dimensiones. Es bien cierto que se trata de un espacio complejo de toma de decisiones con múltiples agentes cuyas responsabilidades en el proceso resultan borrosas. Nuestros estudiantes desarrollan sus prácticas bajo la responsabilidad de instituciones y tutores que no son académicos y a los que les cuesta aceptar, sin más, los criterios de evaluación establecidos por las universidades. Que el propio proyecto



de prácticas no deje claros, como se señalaba en el punto anterior, los objetivos de aprendizaje y los contenidos específicos que deben adquirir, hace aún más difícil llevar a cabo una evaluación adecuada. Afortunadamente, son muchas las iniciativas innovadoras puestas en marcha en los últimos años (portafolios, diarios, memorias de prácticas, grupos de discusión, etc.). Con todo, sigue prestándose mucha menos atención a este apartado de la evaluación del Practicum (en cuanto a su regulación, en cuanto a las condiciones y técnicas para realizarla, en cuanto a los efectos de los resultados), que el que se le presta a la evaluación que hay que desarrollar en las materias de la carrera. Incluso cuando, desde la investigación, se aborda el estudio de los efectos formativos del Practicum (las competencias y aprendizajes que adquieren los estudiantes) se hace mediante encuesta a los estudiantes (lo que ellos creen que han conseguido) o a quienes les han atendido en los centros de prácticas (lo que han trabajado durante las prácticas, o la opinión que les han merecido sus estudiantes en prácticas). Varios ejemplos de este tipo podemos encontrarlos en este mismo número de la revista. En definitiva, es como, si al considerar los aprendizajes del Practicum, nos encontráramos ante un intangible al que resulta imposible acceder directamente y hubiera que hacerlo a través de las opiniones o percepciones de los afectados. Algo similar se podría señalar en lo que se refiere a la evaluación de los programas de Practicum de las diversas carreras. Los planes estratégicos de las instituciones universitarias no suelen considerarlo como uno de los temas relevantes al que prestar atención. Por ejemplo, pese a que he participado durante los últimos años como evaluador del programa Docentia en varias Agencias de Calidad, no he constatado, hasta la fecha, que ninguna propuesta de aseguramiento de la calidad de las muchas universidades que he tenido que evaluar haya hecho mención expresa a los dispositivos puestos en marcha para evaluar la calidad del Practicum.

- *Sistemas de tutoría y supervisión aún marginales y heterogéneos en la práctica.* Un buen desarrollo curricular del Practicum debería incorporar, necesariamente, un sistema completo de tutoría y supervisión. La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes. En un trabajo anterior (Zabalza y

Cid, 1998), hemos descrito al tutor/a como la persona experimentada que proporciona la guía y el apoyo necesarios para que el aprendizaje y la inserción profesional resulten lo más enriquecedores posible. A una idea similar, aunque más volcada hacia el empleo, llegan Ehrich, Tennent y Hansford (2002) tras revisar la literatura especializada en la formación de enfermeras. Se trata, dicen, de «una persona que establece una relación con el tutorando con objeto de ayudarlo en el desarrollo y promoción profesional». Hay que reconocer que se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión y tutoría pero aún quedan muchos aspectos por regular de una manera más favorable al Practicum (por ejemplo, en lo que se refiere al nombramiento de los tutores académicos para evitar que la dedicación al Practicum se convierta en un mero dispositivo para completar el horario, el reconocimiento de su estatus y función, etc.) y mucho por profundizar en cuanto a la función de los tutores y tutoras, en cuanto al tipo de feedforward y feedback que se precisa y en cuanto a las competencias que deberían poseer quienes actúen como tutores (tanto en la universidad como en los centros de prácticas). Sin embargo, existen claras constancias del papel determinante que ejercen los tutores y tutoras en aspectos tan centrales para un buen Practicum como puede ser, por ejemplo, la dimensión reflexión (Muradás y Porta, 2007). También sobre los importantes efectos que el Practicum acaba teniendo tanto sobre los tutores (les permite incrementar su entusiasmo y reencontrarse con la profesión, señalan Hobson et al., 2007) como para los propios tutorandos (se sienten apoyados y mejora su confianza como futuros profesionales, señala Lindgren, 2005; es un factor esencial en el proceso de socialización, indica Barquin, 2002)

## **Los protocolos de cooperación interinstitucional: el modelo de partenariatado**

Uno de los elementos clave de un buen Practicum es, sin duda, el que se refiere a la calidad de los «centros de prácticas». Calidad de los centros y calidad de las experiencias formativas que ofrecen a nuestros estudiantes. También este aspecto

viene muy determinado por el momento de desarrollo en el que se encuentre el programa de prácticas. En sus inicios, buena parte de dichos programas nacieron a través de relaciones personales (profesores/as de universidad que echaban mano de sus amigos o colegas para que recibieran a los estudiantes y les permitieran hacer las prácticas con ellos/as). Sólo cuando la estabilidad y el progresivo enriquecimiento de los dispositivos y recursos puestos a disposición del Practicum van aumentando, es cuando se pueden formalizar de una manera más sistemática los protocolos de colaboración interinstitucional. De que esa colaboración funcione bien (no sólo en el terreno de las relaciones sino en el de una auténtica colaboración en la formación de los estudiantes) dependerá una parte importante del éxito del Practicum. Son aquellos centros universitarios que disponen de una mejor red de centros colaboradores los que pueden ofrecer un mejor Practicum. Tan importante es este aspecto que se ha convertido en uno de los ejes del marketing de las instituciones universitarias privadas.

La cooperación entre instituciones se produce en un marco de condiciones de naturaleza poliédrica. Las muchas caras de esa relación tienen que ver con *aspectos legales* (los convenios, la normativa aplicable, las limitaciones que impone el estatuto de estudiante en prácticas); *administrativos* (la adscripción de responsabilidades y tareas); *laborales* (la disponibilidad de tiempo de los tutores, las contraprestaciones, el tipo de trabajo que se puede o no se puede pedir a un estudiante en prácticas); *profesionales* (los contenidos formativos que se trabajarán, la rotación por diversas tareas profesionales); *didácticos* (la forma en que se ha de plantear la experiencia para que conduzca a un buen aprendizaje) e, incluso, *personales* (la relación entre el personal del centro de prácticas y los estudiantes, y la forma en que se afrontarán los conflictos si éstos se producen).

La relación entre las instituciones constituye, en sí misma, un importante elemento a tomar en consideración (Zeichner, 2010). Los modelos de partenariado son muy diversos y marcan contextos de compromiso de las partes muy distintas. Resulta muy diferente una relación simétrica, en la que ambas instituciones ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el Practicum, a una relación desequilibrada en la que es la Universidad la que define las condiciones del Practicum y la forma en que se desarrollará (el momento, la duración, los objetivos y contenidos formativos, los sistemas de evaluación y supervisión, etc.). Es poco probable, por ejemplo, que en este segundo modelo de partenariado (que es en el que estamos funcionando) obtengamos un compromiso de colaboración serio por parte de las instituciones donde hacen prácticas nuestros alumnos. Nos

prestan ese servicio por hacernos un favor, se acomodan sólo formalmente a nuestros propósitos formativos y considerarían, justificadamente, una descortesía cualquier tipo de crítica de nuestra parte.

## La predominancia de aspectos emocionales en la valoración de los estudiantes

Las emociones son fundamentales en el Practicum (Hastings, 2004). De hecho, es uno de los escasos momentos en que la formación universitaria puede incidir en la dimensión personal de los sujetos. Verse metidos en una situación real de ejercicio profesional, tener que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en clase. Cuando el Practicum implica la relación con sujetos con características o necesidades especiales (niños, enfermos, grupos minoritarios, personas mayores) o actuar en situaciones de estrés (actuaciones en público, atención a clientes, elaboración de proyectos, etc.) las variables personales de los estudiantes emergen con una gran potencia. El Practicum constituye una oportunidad magnífica para hacerles enfrentarse consigo mismos y con sus fortalezas y debilidades personales. Por eso mismo desempeñan tan importante papel los diarios de prácticas, los grupos de discusión, los portafolios y cualquier otro sistema que permita a los estudiantes expresar cómo se sienten y cómo están viviendo su periodo de prácticas, primero, y, después, analizar cómo han ido evolucionando esos sentimientos y emociones a lo largo del periodo. Eso les permitirá reconocer, junto a otras aportaciones de las prácticas, en qué les ha afectado personalmente y en qué han cambiado como consecuencia del periodo de prácticas.

Pero quedarse en las emociones supone un nivel de estancamiento similar al que señalábamos en un punto anterior con respecto a los aspectos organizativos. La sorpresa, el shock de la realidad desempeña un papel importante pero, como decían Lapierre y Aucoeur (1977) refiriéndose a los primeros momentos titubeantes en la psicomotricidad relacional, *il faut le dépasser*. El proceso tiene que llevar a los estudiantes más allá, para que estén en condiciones de recorrer todo

el proceso de reflexión y aprendizaje que se les propone. Cuando se analizan los diarios de prácticas, resulta bastante habitual descubrir ese encantamiento global que produce el Practicum. Supongo que esto varía de unas carreras a otras pero, por lo general, los y las estudiantes se sienten felices, sienten que están aprendiendo mucho, se sienten bien al ver que las personas con las que trabajan los aceptan y tratan amablemente, caen con frecuencia en la tentación de desmerecer lo que han aprendido en las aulas porque tiene poco que ver (o ellos no ven la relación) con lo que ellos están haciendo y viviendo (Hascher, Cocard y Moser, 2004).

Una parte importante de la tutoría y supervisión del Practicum debe orientarse a reenfocar constantemente el sentido del Practicum: a enfrentar a los estudiantes con las otras dimensiones de las tareas y problemas que están presentes en su trabajo y a ayudarles a buscar esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica, entre los estudios de la Facultad y lo que están viendo y haciendo en el Practicum.

## La creación de redes

Hasta ahora, la creación de redes es muy escasa. Uno de los dilemas habituales al que nos enfrentamos en la planificación del Practicum de nuestros estudiantes tiene que ver con la opción que se adopta respecto a los contextos profesionales en los que realizarán sus prácticas. Algunos programas planifican el proceso de manera que los estudiantes conozcan, vivan y actúen en un solo centro de prácticas de forma que lleguen a integrarse en él y a conocer sus procedimientos de manera plena. En otros casos, la opción por la que se opta es por variar los escenarios de modo que, aunque el nivel de profundidad de la experiencia sea menor, los estudiantes tengan la oportunidad de conocer *in situ* diferentes contextos profesionales. En cualquier caso y, aunque se adopte esta solución diversificadora, las posibilidades de variación son escasas.

Por esa razón, y por otras que afectan al conjunto de las dinámicas de aprendizaje que generamos (tanto en el Practicum como en el resto de las materias), podrían utilizarse mucho más de lo que se utilizan el sistema de trabajo en red. Redes entre nuestros estudiantes que realizan sus prácticas en lugares diversos

y que pueden enriquecer vicariamente su experiencia contrastándola con la de sus colegas. Redes con otros estudiantes de lugares, culturas, especialidades y experiencias diversas con los que podrían colaborar para llevar a cabo proyectos conjuntos, análisis de los mismos fenómenos pero con diversas miradas, estudios multiculturales, estudios interdisciplinarios, etc. Que estudiantes españoles de Magisterio, de Políticas, de Periodismo o de cualquier otra especialidad puedan plantearse para su periodo de prácticas preprofesionales proyectos conjuntos con colegas suyos de otros países, resultaría de una riqueza formativa extraordinaria, tanto en la dimensión lingüística, como cultural, científica o técnica. Y, desde luego, desde el punto de vista profesional, significaría una muy adecuada socialización a los modos de hacer profesional que deberíamos propiciar en nuestros estudiantes porque ésa será, sin duda, una de las competencias básicas que requerirán las profesiones en el futuro.

Resulta poco probable que esto suceda en el Practicum si no sucede ya en los otros componentes del currículo. Pero la lectura inversa también es posible. El Practicum es una buena oportunidad para ir introduciendo fórmulas de trabajo en red que, posteriormente, podrían transferirse a otras materias del currículo.

## **Progresiva incorporación de las TIC**

La transformación que se está produciendo en la Educación Superior al socaire de las TIC es extraordinaria. Si la función básica de los docentes es la de servir de mediadores entre los estudiantes y los aprendizajes que se espera desarrollen, esa función ya no precisa hacerse de forma presencial, sino que admite otras modalidades (McNair y Marshall, 2006). La docencia presencial se complementa y enriquece con la virtual. Y esa posibilidad afecta de forma sustancial, por su particular naturaleza, al Practicum.

Nuestros estudiantes realizan sus prácticas en lugares diferentes, a veces, muy distanciados del nuestro. El uso de las TIC permite superar la dificultad inherentes a la distancia, la dispersión o los tiempos particulares de cada estudiante. Tareas esenciales en el desarrollo del Practicum como la tutoría, la supervisión, la resolución de problemas, la introducción de temas de análisis, la evaluación, etc., pueden desarrollarse de forma personalizada o colectiva. Las TIC también

permiten una comunicación horizontal entre nuestros estudiantes para compartir sus experiencias a través de formatos de blog, foros, redes sociales, etc. Y les permite, igualmente, llevar a cabo modalidades de aprendizaje colaborativo con colegas de otras latitudes.

Ya se están produciendo interesantes innovaciones en este campo pero, obviamente, queda mucho terreno por recorrer.

Hasta aquí he expuesto los grandes desafíos que soy capaz de ver a día de hoy en el Practicum que llevamos a cabo en las instituciones universitarias. Quedan, sin duda, muchos otros por mencionar. Por ejemplo, la vinculación del Practicum con la investigación; la combinación de los intercambios y el Practicum (que nuestros estudiantes realicen el Practicum en países diferentes al suyo); la incorporación al Practicum de experiencias que vayan más allá de lo profesional (participación en programas de ONGs, realización de experiencias de aprendizaje-servicio a la comunidad). No es posible afrontar todas las vertientes en simultáneo. Podrán encontrar sugerencias muy estimulantes en los artículos que siguen pero, en cualquier caso, el Practicum da para mucho más que este apartado monográfico que tan generosamente le dedica la Revista de Educación.

## **Conclusión: la integración como desafío de futuro**

¿Podemos dar por establecida la necesidad del Practicum en la Educación Superior? Creo, sinceramente que sí, al menos en los estudios que se refieren a la formación inicial de graduados. De hecho, los trabajos que tienen como objetivo llegar a esa conclusión nos parecen ya fuera de foco. Como si no tuviéramos ya evidencias suficientes sobre ese aspecto desde hace 10 años. Pueden verse las Actas del Symposium de Poio desde 1987 y muchos trabajos que han ido construyendo esa certeza desde muy diversos enfoques y para distintas carreras (Carless y Prodan, 2003; Cannon, 2002; McDiarmic, 1990; Molina, 2008; Stuart y Tatto, 2000; Zabalza, 2009).

En mi humilde opinión, el gran desafío que tendrá que afrontar la Educación Superior en los próximos años es el de la integración curricular. El de pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias

formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas.

En ese juego de generar unidades formativas cada vez más amplias e integradas, ha de entrar, también, el Practicum. En mi opinión, repito, porque hay otros especialistas que piensan lo contrario: el Practicum adquiere mayor sentido si funciona vinculado a módulos o bloques formativos integrados por diferentes materias. Es ese conjunto de materias, en el que se integra el Practicum, el que asume la encomienda de la formación del estudiante en aquellas competencias que se han atribuido al módulo. El Practicum (los diversos momentos de Practicum que se organicen en las carreras) no tiene por qué estar vinculado a un solo módulo o bloque de materias; podría estarlo a varios, pero esa vinculación permitiría clarificar más su sentido y ayudaría a establecer contenidos de aprendizaje más claros y con una mayor vocación de integrar las prácticas con la teoría de las materias.

Porque, efectivamente, *integrar* es más que establecer vínculos entre las materias. Hay muchas cosas que integrar en nuestros estudios. En un contexto formativo como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, son muchos los elementos que habremos de reintegrar. Por ejemplo, la teoría y la práctica; la docencia y la investigación; el trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas; los componentes académicos con los profesionales; los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona; la formación general con la especializada; las materias básicas y las competencias instrumentales con las profesionalizantes, etc.

Todos esos aspectos afectan, también, al Practicum y tienen sobre él un doble efecto. Uno interno al propio Practicum en el que habrá que desarrollar todas esas integraciones de manera que llegue a constituir una pieza formativa completa en el currículo universitario. El otro ámbito de integración deberá hacerse en lo que se refiere a la conexión del Practicum con las otras materias o componentes de cada carrera. Ya sabemos que constituye un elemento importante en la formación de nuestros estudiantes. La cuestión que hay que resolver es qué tipo de formato ejerce mayores resultados sobre ellos. Qué tipo de estructuras curriculares y de relación entre las materias y el Practicum es la que nos va a permitir que ambos componentes se enriquezcan mutuamente y, como consecuencia natural, mejoren los aprendizajes de nuestros estudiantes.



## Referencias bibliográficas

- BARQUÍN, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- CANNON, P. (2002). *A Handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan.
- CARLESS, S. A. Y PRODAN, O. (2003). The impact of Practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55 (2), 89-94.
- COLLISON, V., KOZINA, E., LIN, YK., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. Y ZOGLA, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DERRICK, J. y DICKS, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- EHRICH, L., TENNENT, L. Y HANSFORD, B. (2002). A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. *Contemporary Nurse*, 12(3), 253-264.
- HASCHER, T., COCARD, Y., Y MOSER, P. (2004). Forget about theory practice is all? Student teacher's learning in Practicum. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- HASTINGS, W. (2004). Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- HOBSON, A., MALDEREZ, A., TRACEY, L., HOMER, M., MITCHELL, N., BIDDULPH, M., GIANNKAKI, M., ROSE, A., PELL, R., ROPER, T., CHAMBERS, G. Y TOMLINSON, P. (2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching: Findings from phase III of the becoming a teacher project*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- JAQUES, D., GIBBS, G., RUST, C. (1993). *Designing and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- KORTHAGEN, F. A. J., LOUGHRAN, J. Y RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

- LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Barcelona: E. Científico Médica.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria —LRU— (BOE, 1-9-1983).
- LINDGREN, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- LISTON, D., WHITCOMB, J. & BORKO, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4): 35-58.
- MCDIARMID, G. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.
- MCNAIR, V. & MARSHALL, K. (2006). How ePortfolios Support Development in Early Teacher Education. In A. JAFARI Y C. KAUFMAN (Eds), *Handbook of research on ePortfolios* (pp. 474-485). IGI Publishing Hershey, PA, USA.
- MOLINA, E. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- MURADÁS, M., PORTA, M. (2007): Las memorias del Practicum I de maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. En A. CID SABUCEDO, M. MURADÁS LÓPEZ, M. A. ZABALZA BERAZA, M. GONZÁLEZ SANMAMED, M. RAPOSO RIVAS Y L. IGLESIAS FORNEIRO (Coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 977-990). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- OSER, F. K. BAERISWYL, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition) (pp. 1031-1065). Washington: AERA.
- STUART, J. S. & TATTO, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- WARNER, S. & MCGILL, I. (Eds). (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- ZABALZA BERAZA, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. EN J. M. ESCUDERO (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- (2009). Practicum y formación. ¿En qué puede formar el Practicum? En M. RAPOSO RIVAS, M. E. MARTÍNEZ FILGUEIRA, L. LODEIRO ENJO, J. C. FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, Y A. PÉREZ ABELLÁS (Coords.), *El Practicum más allá del empleo*.

*Formación vs. Training* (pp. 45-70). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

ZABALZA BERAZA, M. A. Y CID SABUCEDO, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. ZABALZA BERAZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

ZEICHNER, K. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. HARVARD, P. y HODK (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 15-34). Norwood, NJ: Ablex.

— (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

**Dirección de contacto:** Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar e Métodos de Investigación. Rúa Xosé María Suárez, s/n. Campus Sur. 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: zabalza@usc.es





## **La formación en el Practicum**



# El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente

## Practicum in the learning of teaching professionals

**Mercedes González Sanmamed**

*Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña. España.*

**Eduardo José Fuentes Abeledo**

*Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Santiago de Compostela. España.*

### Resumen

El Practicum constituye uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente.

En este artículo se explica el aprender a enseñar como un doble proceso de socialización y de construcción de conocimiento profesional, y se concretan tales dinámicas en el Practicum.

Se describen las influencias que inciden en la socialización profesional que tiene lugar en el período de las prácticas y se valoran los cambios que se producen desde la asunción de una perspectiva dialéctica. Las investigaciones destacan el valor de la biografía en la configuración de la identidad profesional. Se constata la persistencia de las creencias sobre la enseñanza que los futuros docentes han elaborado en sus experiencias previas a la formación y cómo se utilizan de filtro para sus posteriores aprendizajes.

Se revisan las aportaciones de diversos autores al constructo conocimiento profesional docente y las contribuciones de esta línea de investigación en las reflexiones y análisis sobre la formación docente.

Se analiza la problemática del conocimiento base de la enseñanza y se explica el debate actual en torno al conocimiento de la enseñanza y el conocimiento para la enseñanza, defendiendo la necesidad de reconocer las contribuciones que realizan tanto investigadores como prácticos.

Entre las conclusiones señalamos que: 1) La construcción de conocimiento profesional durante el Practicum constituye un momento importante para valorar la confluencia

del conocimiento académico derivado de la investigación formal, y del conocimiento experiencial, fruto de la práctica. 2) La complejidad del aprendizaje de la enseñanza es manifiesta en el Practicum, cuando los futuros profesores se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento práctico que observan en el tutor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos.

*Palabras clave:* formación inicial del profesorado, prácticas escolares, Practicum, aprender a enseñar, conocimiento profesional docente, socialización docente, conocimiento base para la enseñanza, conocimiento práctico personal, estudiantes para profesor.

### **Abstract**

*Practicum* (post-graduate teacher education) is a key factor in the process of teacher education and a prime opportunity for trainees to learn about the teaching profession. The article views learning to teach as a dual process of socialising and gaining professional knowledge, both being part of the *Practicum* experience.

The article describes the influences that affect professional socialization during teaching practice and evaluates from a dialectical point of view the changes that take place. Research shows the importance of biography in shaping professional identity. The author notes the preconceptions about teaching that prospective teachers have adopted in their pre-training experiences, and how those preconceptions act as filters for subsequent learning.

The article reviews the contributions of several authors to the building up of teachers' professional knowledge as well as the contribution of research to the view and analysis of teacher education. The article also analyses the problem of base knowledge for teaching, explaining the current debate about knowledge **of** teaching and knowledge **for** teaching, and pushing forward the need to recognize the contributions made by researchers and practitioners.

Among the conclusions, the following must be noted: 1) The professional knowledge gained during *Practicum* is the ideal framework to assess the convergence of academic knowledge, obtained through research, and practical knowledge derived from experience. 2) The complexity of learning to teach is made clear during *Practicum*, when prospective teachers meet the challenge to harmonize preconceptions, propositional knowledge acquired in the training programme and practical knowledge observed in their tutor; and at the same time, they must pay attention to the requirements of the teaching environment around them.

*Key Words:* pre-service teacher education, teaching practice, *Practicum*, learning to teach, teacher professional knowledge, teacher socialization, base knowledge for teaching, individual practical knowledge, trainee teachers.



## Conocimiento de la enseñanza, aprendizaje docente y formación del profesorado

Al amparo de los estudios sobre el aprender a enseñar y en el marco de la indagación sobre el conocimiento y la socialización profesional docente, el análisis de los componentes de los programas formativos, particularmente del Practicum, está suscitando un interés genuino y renovado. El Practicum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos. En este artículo, la revisión de estas temáticas nos permitirá tomar conciencia de la complejidad de las situaciones de aprendizaje de la enseñanza y, tras comprender las dificultades para su desarrollo durante el Practicum, apuntaremos aquellos principios y condiciones que ayudarían a repensar su diseño y mejorar su implementación.

En las últimas décadas, uno de los debates de mayor alcance y trascendencia en el ámbito educativo ha sido el que se ha generado en torno al conocimiento *de* y *para* la enseñanza. La polémica ha surgido y se ha nutrido, no sólo de argumentaciones epistemológicas, sino que responde también a visiones ideológicas y políticas diferentes y encontradas. Preguntarse sobre el tipo de conocimiento de la enseñanza que poseemos y cómo se ha generado nos remite no sólo al análisis de la investigación científica formal que, bajo las premisas de rigor, racionalidad y objetividad, darían origen a la teoría de la enseñanza. En la actualidad se reconoce que el conocimiento de la enseñanza proviene también de la actividad de los prácticos, de sus experiencias y de las representaciones que construyen y revisan a partir de las decisiones que toman y de las reflexiones que las sustentan (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith y Demers, 2008; Tardif, 2005).

El estudio de la enseñanza es ahora un campo mucho más abierto, rico y diverso que acoge posiciones tanto de fundamentación positivista y tradición empírico-analítica como de sustrato hermenéutico y enfoques naturalistas, fenomenológicos y críticos. Diversos autores han explicado el giro acontecido en el campo de estudio de la enseñanza cuando, progresivamente, se ha ido desprendiendo de los estándares de las ciencias naturales y, en la búsqueda de un espacio epistemológico propio en el contexto de las ciencias sociales, se ha reivindicado la pertinencia de una visión iluminativa e ideográfica (Cochran-Smith

y Fries, 2008). La confrontación inicial entre ambas posiciones está dando paso a propuestas de complementariedad y a la necesidad de admitir perspectivas plurales desde las que indagar un ámbito tan complejo e incierto como el de la enseñanza (Cochran-Smith, 2005). Autores como Cochran-Smith y Little, (2002), Fenstermacher (1994), Kessels y Korthaghen (1996) o Tom y Valli (1990) se hacen eco de la citada dualidad al referirse a la investigación formal y la indagación práctica. Concretamente Fenstermacher (1994) señala que en el estudio de la enseñanza hay diferentes conocedores y diferentes objetos conocidos, que a su vez generan respectivamente dos tipos de discurso: un discurso práctico que representa el lenguaje de la acción, es particular, específico y situacional y se expresa mediante razonamientos narrativos; y un discurso de investigación, de carácter técnico y abstracto, independiente del contexto, y que se elabora de acuerdo a los cánones de la tradición científica.

En cualquier caso, el análisis de la naturaleza del conocimiento de la enseñanza no es ajeno a la consideración del propio objeto de conocimiento, es decir, a la concepción que se defiende de la enseñanza y al reconocimiento o cuestionamiento de los aspectos éticos y morales que implícita y explícitamente configuran las tareas de la enseñanza. Scardamalia y Bereiter (1989) identifican cuatro tradiciones en las que destacan la visión de la enseñanza como transmisión cultural, como entrenamiento en destrezas, como fomento del desarrollo natural y como productora del cambio conceptual, y señalan las implicaciones de cada una de ellas tanto para la investigación como la formación docente. Por su parte, Tom (1987), con el propósito de tender puentes entre la concepción de la enseñanza y la práctica de la enseñanza, describe cuatro visiones que denomina: enseñanza como habilidad, como ciencia aplicada, como arte refinado y como actividad moral; destacando que ésta última es la más adecuada al integrar tanto una lente empírica como normativa.

Pero además, como ya señalaron Griffin (1989) o Liston y Zeichner (1993), el conocimiento de la enseñanza está influido por tendencias sociales, culturales y políticas.

Así pues, el estudio de la enseñanza está, cuando menos, triplemente condicionado: es deudor de la diversidad de maneras de pensar sobre la enseñanza, de la variedad de formas de diseñar y desarrollar los procesos de indagación en torno a la enseñanza y de las influencias de carácter histórico y socio-cultural que determinan qué conocimiento es valioso, cómo acceder a él, sistematizarlo y utilizarlo.

La problemática en torno al conocimiento de la enseñanza se amplifica si lo que pretendemos es utilizar ese conocimiento para mejorar la propia enseñanza y, particularmente, si lo que buscamos es identificar y sustentar el conocimiento *para* la enseñanza, es decir, el conocimiento que se necesita para desarrollar una buena enseñanza (Darling-Hammond y Bransford, 2005). La relación entre el conocimiento de la enseñanza y el conocimiento para la enseñanza constituye un foco preferente de atención tanto para los investigadores como para los prácticos que, aunque mantengan distintas posiciones en cuanto a sus intereses, formación, estatus o contexto, coinciden en su necesidad de ampliar su conocimiento y que éste sirva para fundamentar sus intervenciones. El binomio conocimiento *de* la enseñanza y conocimiento *para* la enseñanza resulta indisoluble para los prácticos que, interpelados por la urgencia de la acción, incluso darían prioridad al segundo sobre el primero (Allen, 2009). Sin embargo, los investigadores podrían decantarse por el conocimiento de la enseñanza aunque éste no tuviera como corolario el conocimiento para enseñar, y ello se dará en mayor grado cuanto menor sea su compromiso con las realidades concretas y los problemas particulares.

Por lo tanto, la dualidad entre el conocimiento de la enseñanza de carácter formal que generan los investigadores y el conocimiento de la enseñanza fruto de la experiencia de los prácticos, tal y como ha explicado Fenstermacher (1994), obedece no sólo a las diferencias en cuanto al origen y la forma de construir dicho conocimiento, sino también a la función que éste va a tener y las exigencias en cuanto a su utilidad.

Los estudios sobre el conocimiento profesional docente y, en particular, los que han identificado aquello que los profesores conocen y cómo lo han construido, han permitido repensar la tradición de la investigación en la enseñanza y dar paso a nuevas formas de entender la investigación y de concebir el conocimiento, cómo indagarlo y utilizarlo (Feiman-Nemser, 2008). El reconocimiento de los docentes como generadores de conocimiento ha supuesto un interesante revulsivo para la investigación educativa en general y, especialmente, para la enseñanza tanto como ámbito de estudio como de intervención (Lieberman y Miller, 2003).

La crítica a la racionalidad técnica en favor de la racionalidad práctica ha permitido sentar las bases de una epistemología de la práctica desde la que indagar cómo los docentes generan su conocimiento práctico personal en el complejo e incierto ecosistema del aula (Connelly, Clandinin y He, 1997; Elbaz, 1991; Schön, 1992, 1998). A pesar de las dudas expresadas por Fenstermacher (1994) sobre el

estatus discutible de este conocimiento por la identificación entre el conocedor y lo conocido, las investigaciones están refrendando la idea de que este conocimiento situado es imprescindible para manejarse en las situaciones de clase (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2008; Liberman y Miller, 2003; Perrenoud, 2004).

Los análisis del conocimiento para la enseñanza nos remiten a varias de las preguntas fundamentales en la formación del profesorado: ¿cuál es el conocimiento base de la enseñanza?, ¿qué conocimiento necesitan los profesores?, ¿cómo se adquiere/construye ese conocimiento?, ¿cómo diseñar los programas de formación de profesorado para facilitar ese conocimiento base de la enseñanza?.

La respuesta a estas preguntas, lejos de ser unívoca, remite nuevamente a las diferentes visiones sobre la enseñanza y sobre la concepción del conocimiento disponible y sus posibilidades de utilización para intervenir en la práctica. En cualquier caso, parece superada la posición de Reynolds (1989) cuando afirmaba que el conocimiento base generado por la investigación debe constituirse en la plataforma para la formación del profesorado. Restringir la formación del profesorado a un conocimiento académico, formal y proposicional no es defendible ni teóricamente ni desde la perspectiva práctica. Por tanto, como han defendido Cochran-Smith y Lytle (2002) es necesario redefinir la noción de conocimiento para la enseñanza y asumir que «la investigación realizada por docentes en sus propias escuelas y aulas representa un desafío radical a los supuestos tradicionales sobre la forma en que el profesorado aprende y sobre cómo ellos construyen su propio conocimiento pedagógico» (Cochran-Smith y Lytle, 2002, p. 26).

El programa desarrollado por Shulman y sus colaboradores (Wilson, Shulman y Rickert, 1987) en torno a la identificación del conocimiento base de la enseñanza a través del estudio de lo que los profesores conocen y cómo construyen sus conocimientos, constituye una iniciativa prometedora en este ámbito por cuanto incorpora tanto la perspectiva descriptiva como la normativa y porque desde su propósito de reivindicar la enseñanza como profesión supera la idea del profesor como técnico y lo sitúa como profesional competente capaz de enseñar efectivamente. En cuanto a la visión de la práctica, reconoce la importancia de los conocimientos tácitos y argumenta que en la formación se debe hacer explícito el conocimiento implícito, lo que requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella (Shulman, 1988). A través de su Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica pretende explicar el proceso a través del cual los profesores elaboran representaciones de la materia

para su enseñanza y cómo se genera conocimiento a través de las nuevas comprensiones que suscita el aprendizaje experiencial. Y precisamente uno de los aspectos más destacables en la propuesta de Shulman es su apuesta por integrar el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico al reconocer y reclamar la existencia de lo que denomina el conocimiento didáctico del contenido, en el que se rompe con el tradicional dualismo entre conocimiento de la materia y conocimiento didáctico en el que se sustentan muchos de los programas de formación de profesores (Bolívar, 2005).

La preocupación por identificar el conocimiento base para la enseñanza se extiende a la necesidad de indagar cómo puede generarse, construirse y desarrollarse, de manera que podamos trasladar e informar los programas de formación de profesorado (Feiman-Nemser, 2008; Cochran-Smith y Demers, 2008; Munby, Russel y Martin, 2001; Verlop, Van Driel y Meijer, 2001). De esta forma, la línea de investigación sobre conocimiento profesional docente se desarrolla en combinación con los estudios sobre el aprender a enseñar y las interacciones y conexiones entre ambas son mutuamente enriquecedoras. Aprender a enseñar constituye un doble proceso de construcción de conocimiento y socialización profesional (González Sanmamed, 1995).

Autores como Shulman (1987), que explicita cuatro fuentes de conocimiento profesional (escolarización en las disciplinas, materiales y estructuras educativas, investigación educativa y la práctica en sí misma) o Schön (1998), con los tres procesos que comenta en su propuesta de epistemología de la práctica (conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción), han supuesto un vuelco en la conceptualización del conocimiento de y para la enseñanza y un acicate para repensar las propuestas formativas que institucionalmente se están implementando. A pesar de las críticas que han recibido tanto los estudios de Shulman (véase por ejemplo, Petrie, 1989; Sockett, 1987) como los de Schön (véase por ejemplo, Kubler, 1988; Liston y Zeichner, 1993) y de las dificultades para transferirlos a los programas formativos, es innegable que su contribución está siendo muy significativa, tanto en los temas y formas de investigar la enseñanza, los profesores y su formación, cuanto en el marco desde el que analizar y diseñar la preparación y el desarrollo profesional docente (Marcelo, 2001; Montero, 2001).

El Practicum, además de una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de un futuro profesor, representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza y, por lo tanto, de vislumbrar las

relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento *en* la enseñanza (el que cada profesor o futuro profesor puede construir en el ejercicio de su actividad docente). La metáfora «dentro/fuera» que utilizan Cochran-Smith y Lytle (2002) también representa una imagen interesante en el análisis de la condición ambigua que simboliza el papel del futuro docente en el Practicum.

## **Qué se aprende y cómo se aprende en el Practicum: Socialización y conocimiento profesional docente**

El Practicum (o las Prácticas Escolares) como elemento formativo ha recibido una atención específica en la investigación en Formación del Profesorado, motivando encuentros y reuniones de expertos y suscitando discursos divergentes en cuanto a su fundamentación, sus aportaciones o su organización en un contexto institucional complejo. A partir de los estudios desarrollados, diversos autores han elaborado conceptualizaciones útiles para repensar el sentido formativo del Practicum y resituarlo como componente curricular (Guyton y McIntyre, 1990; McIntyre, Byrd y Foxx, 1996; Zabalza, 2006).

Inicialmente, la investigación se ha movido en la dicotomía que ya advertía Zeichner (1980) al referirse a los mitos en torno al Practicum: considerarlo el componente esencial de la formación o como algo perjudicial porque induce a aceptar lo establecido. Y ello se debe, tal y como apuntaron Guyton y McIntyre (1990), a que muchos de los estudios han sido de «caja negra» con diseños antes-después que sólo permitían constatar cambios acontecidos y resultados alcanzados. Las escalas de actitudes y los cuestionarios de creencias eran los instrumentos más utilizados. Estos estudios de los años setenta y ochenta coinciden con una visión funcionalista de la socialización profesional según la cual se minimizaba la capacidad de respuesta del futuro profesor que era moldeado y sometido a las influencias de los diversos factores identificados: tutores, supervisores, características del aula y del centro, de los alumnos, etc.

El desarrollo de una perspectiva dialéctica de la socialización profesional (Zeichner y Gore, 1990) y el interés por el estudio de lo que acontece en las aulas para seguir de cerca cómo los futuros profesores aprenden la profesión docente,

ha impulsado investigaciones de corte interpretativo, muchas de ellas de estudios de caso, que han permitido conocer en mayor profundidad qué preocupaciones afrontan los futuros profesores, qué recursos movilizan para acoplarse en el mundo de la enseñanza y, particularmente, cómo inciden sus experiencias previas en el proceso de socialización y construcción de conocimiento profesional, lo que permite aproximarnos a los mecanismos bajo los que se desencadena el tránsito de alumno a profesor y se configura la identidad profesional docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Rodgers y Scout, 2008).

Los estudios realizados permiten señalar tres fuentes principales de influencia en el aprendizaje de la enseñanza: personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (currículum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las Prácticas). Y, concretamente, son las Prácticas las consideradas como una ocasión para «poner todo junto y usar lo que han aprendido» (Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, 1986, p. 10).

En cuanto a las influencias de carácter personal, hay que destacar el papel de la biografía y, particularmente, de las experiencias vitales, académicas y profesionales cuya incidencia puede ser diversa y activarse en diferentes momentos (Carter y Doyle, 1996; Knowles, 2004; Townsend, Butt y Engel, 1991).

Las narrativas, historias de vida y biografías permiten comprender las creencias, concepciones, predisposiciones y valores que poseen los futuros profesores y aventurar la naturaleza dinámica y activa del proceso de socialización. La indagación sobre las creencias ha sido una cuestión clave en el estudio del aprendizaje de la enseñanza y en el análisis de las influencias en el desarrollo profesional docente (Chan y Elliot, 2004; Fuentes, 1998; Hollingsworth, 1989; Latorre, 2007; Pajares, 1992; Patrick y Pintrich, 2001; Richardson, 1996; Shkedi y Laron, 2004; Tanase y Wang, 2010; Tigchelaar y Korthagen, 2004).

Los futuros profesores utilizan sus ideas previas como filtro para dar sentido al currículo de formación, tanto en sus aprendizajes teóricos formales y su posibilidad de traslado a la práctica, como en la valoración de la utilidad en las experiencias de campo. Entre las creencias más arraigadas está la de que enseñar es fácil, que prepararse para enseñar consiste en aprender cómo hacer las cosas (organizar juegos, realizar actividades) y que se aprende de la experiencia (Woolfolk y Murphy, 2001).

Manifiestan poca confianza en lo que puedan aprender del programa formativo excepto de la experiencia del Practicum (Shkedi y Laron, 2004). Efectivamente, se constata que la influencia de los programas formativos es escasa y, si el

conocimiento formal no les ayuda a solucionar los problemas que se encuentran, lo rechazan, retoman sus ideas fruto de la experiencia acumulada y argumentan sus decisiones en base a razones personales (Feiman-Nemser, Buchman y Ball, 1986; LeCompte y Ginsburg, 1987). De todas formas autores como Hollingsworth (1989) y Ginsburg y Clift (1990) alertan de la necesidad de ir más allá de los contenidos y la estructura formal y examinar los valores subyacentes, es decir, los mensajes ocultos que se transmiten respecto a los roles docentes, las relaciones entre la teoría y la práctica o la naturaleza del currículo y la enseñanza; y vislumbrar también las interacciones desde los dispositivos tácitos de la formación y el aprendizaje y la influencia del contexto socio-cultural. En esta línea hay que tener en cuenta la influencia de la estructura burocrática de las instituciones educativas (universidades y centros escolares) y de las culturas profesionales docentes, que podrían reforzar la «familiaridad incuestionada» que han advertido (Feiman-Nemser y Buchmann, 1988). Más recientemente, Rosaen y Florio-Ruane (2008) ofrecen interesantes reflexiones y alternativas a las metáforas e implícitos que venimos utilizando sobre el aprendizaje de la enseñanza y que configuran el imaginario colectivo de investigadores y prácticos en torno a estas cuestiones.

En ocasiones, los futuros profesores han configurado imágenes que difícilmente pueden actuar como modelos de acción (Calderhead y Robson, 1991), y el desafío de «enseñar» y «aprender a enseñar» genera una problemática compleja y difícil de asumir en las condiciones de incertidumbre y desamparo en las que se encuentran (González Sanmamed, 1994). Así, afirman que «la enseñanza era una ilusión seguida de una desilusión al prepararse para un ideal antes que para la realidad» (Kremer-Hayon y Ben-Peretz, 1986, p. 148).

Y esta paradoja de la ilusión se hace explícita en la experiencia de las Prácticas sobre las que los estudiantes han depositado sus mejores expectativas y en las que sufren sus primeras decepciones: soportan el choque con la realidad, se aventuran en las incertidumbres inimaginables en la ingenua seguridad de las imágenes idealizadas construidas en su experiencia escolar e, irremediablemente, se percatan de la discontinuidad entre ser aprendiz y ser enseñante. La estabilidad necesaria para sobrevivir en un espacio que puede resultar hostil y para el que no se está preparado (ni para pensar-teorizar, ni para actuar-intervenir) puede precipitar decisiones de urgencia en las que la búsqueda de recetas que funcionen será la mayor de las preocupaciones (González Sanmamed, 1994, 2001). La crítica a la escasa utilidad de los programas formativos, en la que coinciden investigadores y analistas, se revela más cruda y desesperante entre los futuros



profesores que padecen sus consecuencias. Ellos más que nadie están inmersos en la dualidad que exponíamos en el apartado anterior: entre el conocimiento formal y el conocimiento práctico y, más aún, entre los conocimientos proposicionales que configuran los programas de formación y las expectativas (muchas veces implícitas) de construcción de conocimiento práctico en las Prácticas. El diseño de la formación de profesores responde al modelo de racionalidad técnica con una visión separada de los aprendizajes teóricos y prácticos, y desconectada de la realidad de la enseñanza (Schön, 1992, 1998). La preparación formal que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que acontecen las Prácticas y este desajuste les lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas para mitigar las preocupaciones y dificultades acuciantes. Se forja así una visión degenerada del modelo formativo: el conocimiento teórico, inicialmente concebido como de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos (futuros profesores y tutores que, en ocasiones, suelen compartir y alentar esta visión) en aras de su escasa utilidad para afrontar las situaciones del aula, y el conocimiento práctico, cuyo estatus, originariamente inferior por su origen situacional, experiencial, asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para la enseñanza (González Sanmamed, 1995).

Una vez más, la confrontación teoría-práctica no es sólo patrimonio de los investigadores, preocupados por su análisis epistemológico y su abordaje metodológico o de los diseñadores de currículo que toman decisiones sobre los conocimientos que deberían configurar los programas formativos y los espacios, tiempos y formas en los que se pueden construir; sino que también los prácticos, desde sus contextos particulares, participan de esta problemática y, tanto individual como colectivamente, inventan fórmulas para construir conocimiento teórico y práctico y plasman diferentes formas de combinarlos en sus maneras de sentir, conocer y actuar como docentes.

Y, dicha confrontación es particularmente significativa en el período de las Prácticas. Los futuros profesores están en el centro de la diana: como estudiantes, acostumbrados a asimilar y reproducir conocimiento teórico, experimentan la urgencia de resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo para orientar sus percepciones y, si acaso, sus acciones; como profesores que quieren ser, se sienten impelidos a tomar decisiones que aunque no siempre puedan fundamentar, al menos les permitan alcanzar aprendizajes concretos y específicos sobre cómo

hacer. El balance teoría-práctica en el Practicum representa un eje importante en las vivencias de los futuros docentes, que intentarán reducir la distancia entre lo que conocen y lo que deberían conocer, entre cómo conocen y cómo deberían conocer, y en cuanto al uso (y sobre todo, utilidad) del conocimiento de la enseñanza.

De manera personal, y en condiciones no siempre favorables, inician «su» particular tránsito del conocimiento *de* la enseñanza al conocimiento *para* enseñar. Dicho tránsito ni es sencillo ni natural, y ello por varias razones: Su conocimiento de la enseñanza es muy limitado (cuantitativa y cualitativamente), fragmentado y desarticulado. Su formato será fundamentalmente proposicional (teorías, principios y hechos) (Shulman, 1986) y su adquisición ha sido probablemente memorística, si bien es cierto que tampoco está claro que éste sea uno de los propósitos que el estudiante debe cubrir, porque raramente se explicita tal objetivo ni en los programas formativos ni en los planes de Prácticas. Quizás porque es demasiado ambicioso, quizás porque se asume como imposible o simplemente porque somos conscientes de que todavía no sabemos ni disponemos de los aperos para cruzar la que Feiman-Nemser y Buchman (1988) denominaron «laguna de los dos mundos», aunque las investigaciones y reflexiones disponibles nos están ayudando a que desde una orilla ya podamos vislumbrar la de enfrente y viceversa.

Los tutores y supervisores, como representantes de las formas de conocimiento experiencial y académico, y advertidos de las circunstancias en las que acontece el Practicum, serían los encargados de facilitar, orientar y ayudar en tan difícil travesía. Pero la investigación nos muestra que su influencia es escasa (Guyton y McIntyre, 1990), fundamentalmente porque no están preparados para ejercer de formadores de profesores ni para establecer los vínculos entre el conocimiento de la enseñanza y el conocimiento para enseñar, lo que posibilitaría una relación teoría-práctica más fructífera. Para ello es necesario identificar el conocimiento que poseen estos formadores y cómo actúan con los estudiantes para profesor (John, 2002). En cualquier caso, aprender juntos, como defienden Nilsson y Driel (2010), sería una excelente manera de construir puentes que permitieran acortar distancias.

A pesar de los más de veinte años de investigación en torno a la socialización y el aprendizaje profesional docente y, especialmente, sobre el desarrollo de estos procesos en el período de Prácticas, sólo disponemos de resultados parciales incluso a veces discrepantes, sobre los factores que influyen en la construcción del conocimiento docente y sobre cómo podría estimularse desde la formación institucionalizada. Más allá de las influencias y condicionantes que

hemos referenciado, se entiende que el aprendizaje docente tiene un carácter personal y único, y:

«los futuros profesores son los auténticos responsables de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar. No se puede seguir manteniendo la idea de que son *prisioneros del pasado* (determinados por su biografía y las experiencias pasadas) o *prisioneros del presente* (determinados por las presiones y condiciones de la experiencia de las Prácticas y el programa formativo). El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas» (González Sanmamed, 1994, p. 25).

En cualquier caso, la complejidad del proceso de aprender a enseñar y las particulares circunstancias que acontecen durante el Practicum apuntan a la necesidad de resituar esta fase formativa desde la consideración de sus posibilidades para la construcción de conocimiento *en* la enseñanza y a revisar su conceptualización y organización desde la óptica de la confluencia de los conocimientos *de* y *para* la enseñanza.

## **El papel estratégico del Practicum en la formación y el desarrollo profesional docente**

Las reflexiones anteriores nos llevan a ubicar el Practicum en la encrucijada del aprendizaje docente, la construcción de conocimiento y la socialización profesional. Encrucijada en cuanto a las *experiencias, acciones, conocimientos* y *sentimientos*, que el futuro profesor se ve obligado a procesar y, necesariamente, asimilar; y en cuanto a los modos y formas de afrontarlos y aprovecharlos para dotarse de los saberes y destrezas que necesita. Comentaremos seguidamente

dichas encrucijadas y ofreceremos algunas reflexiones para su abordaje beneficioso en la formación.

De alguna manera, y mucho más implícita que explícitamente, el futuro profesor se expone a una confrontación entre sus *experiencias* escolares y las experiencias de aula que suceden durante las Prácticas. A partir de los hábitos consuetudinarios desde su rol de alumno y fraguados en la práctica docente observada en sus años en instituciones escolares, ha elaborado «modelos curriculares vivenciados» que serán un potente recurso en su desempeño docente, tanto para analizar lo que sucede en el aula, como para orientar y tomar prestadas las acciones que ha vivido y valorado como pertinentes y adecuadas y que sintonizan con el estilo docente que está empezando a configurar (Fuentes, 1998). En la línea de facilitar la autoconciencia y de autodirigir el aprendizaje profesional, proponemos que durante la formación se fomente la indagación en los modelos curriculares vivenciados a través de instrumentos que propicien la reconstrucción de los mismos por parte de los propios profesores en formación, se comparen con modelos alternativos y se desvelen las ideas subyacentes a determinadas acciones acerca del conocimiento vehiculado (Fuentes, 1998, 2009). Chan y Elliot (2004) advierten de que en el diseño de los programas de formación se deben tener en cuenta las ideas previas de los estudiantes si realmente se quiere provocar un cambio o un desafío en su manera de pensar y posicionarse con respecto a la enseñanza. Como han defendido varios autores (Carter y Doyle, 1996; Townsend, Butt y Ángel, 1991), el análisis de la biografía durante la formación constituye un mecanismo de apoyo al aprendizaje de la profesión de la enseñanza:

los profesores aprenden a dar sentido a su propia experiencia, haciéndose conscientes de sus propias preocupaciones, problemas, dilemas y paradojas. A través de un proceso de documentación, reflexión e interpretación, los alumnos pueden pensar respecto a dónde están, dónde han estado y dónde quieren ir (González Sanmamed, 1995, p. 139).

En cuanto a las *acciones*, el contraste es bastante significativo: en las Prácticas, el aula es «el lugar de la acción», y frente al rol más pasivo que han podido desempeñar como alumnos, como futuros profesores se sienten impelidos a «hacer» y a responder a las dinámicas que se suceden vertiginosamente en un medio incierto, cambiante, imprevisto y fluido, en el que apenas da tiempo a pensar y sobre el que difícilmente encajan esquemas previos o acciones premeditadas. «Se

necesita no sólo comprender sino también hacer una amplia variedad de cosas, muchas de ellas simultáneamente. Responder a este desafío requiere mucho más que simplemente tener a los estudiantes memorizando hechos o procedimientos o discutiendo ideas» (Hammerness et al., 2005). Como argumentan los autores citados no es suficiente con «conocer el qué» sino también el «porqué» y el «cómo». La apropiación de rutinas y la elaboración de patrones de funcionamiento representan una aspiración comprensible y, más aún, debería constituir un objetivo del programa formativo (entendido en su conjunto y no sólo restringido al período de Prácticas). La enseñanza es una actividad práctica y, por tanto, aprender a enseñar implicar saber hacer. Pero, como muy bien ha explicado Schön (1992), el saber hacer supone la posesión de un conocimiento en la acción que, aunque suele adquirirse de manera espontánea y tácita, puede hacerse explícito a través de un análisis sistemático. Identificar rutinas, someterlas a juicio y analizarlas bajo diversas perspectivas podría ayudar a los futuros profesores a tomar mayor conciencia de las dinámicas de las clases y a fundamentar el conocimiento en la acción que van a construir en sus experiencias de Prácticas. Dichos análisis también serían útiles para articular un diálogo fructífero con el tutor y examinar el conocimiento en la acción que vehicula en sus actuaciones y del que no siempre será plenamente consciente. El análisis compartido del conocimiento en la acción será un interesante prelude del estudio de procesos más complejos como la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

La confluencia de *conocimientos* con distinto formato, diverso origen, variada funcionalidad y diferentes poseedores, hace del Practicum un espacio que puede describirse como inseguro, por la incerteza y la posible confrontación, pero a la vez sugerente y atractivo para observar cómo se producen los encuentros y se resuelven las discrepancias. En las investigaciones y análisis que hemos referenciado hay argumentos y razones potentes para reorientar la formación del profesorado: los programas formativos deberían integrar el conocimiento *de* la enseñanza y *para* la enseñanza, pero, sobre todo, el mayor reto está en preparar a los futuros profesores para que puedan aprender *en* la enseñanza. De esta forma:

el conocimiento de la academia no se acepta de forma aproblemática, si no que se trata de enriquecerlo y de fertilizarlo, aportando modelos conceptuales, información detallada de otros contextos, problemas y dilemas novedosos, confirmaciones y rechazos a través de las evidencias, y nuevos andamios para futuras deliberaciones (Conchran-Smith y Little, 2002, p. 106).

La experiencia de las Prácticas concierne no sólo al ámbito comportamental y cognitivo, sino que incide también en la esfera de los *sentimientos*, las emociones y los afectos. La perspectiva humanista de la enseñanza y la incorporación de la pasión como rasgo distintivo de un compromiso fuerte con la profesión (Day, 2006), constituyen referentes interesantes para apreciar los efectos más íntimos de estas primeras experiencias docentes. En el Practicum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace. En este contexto se llegan a confundir o identificar las habilidades docentes con las cualidades personales y se refuerza la idea de la necesidad de una vocación o unas especiales características de personalidad para ser docente. De esta forma, las Prácticas constituyen una ocasión para «probarse a sí mismo» como profesor y esta decisión va a depender más de cómo uno se siente al frente de un aula y de la sensación de éxito o fracaso que dicha experiencia le suscita. La formación del profesorado no debería permanecer ajena a estas cuestiones y asumir que la formación técnica no puede desligarse de una necesaria preparación y anticipación de las cuestiones psicológicas, éticas y morales.

El Practicum representa un importante «nudo» que, como tal, puede suscitar imágenes negativas desde las que apelamos a los conflictos, enfrentamientos y dificultades que pueden suscitarse en el cruce de los cuatro elementos comentados (experiencias, acciones, conocimientos y sentimientos) o, al contrario, puede verse como una posibilidad de unión, enlace y vínculo entre éstos y otros componentes del aprendizaje docente. Ambos enfoques son posibles y, cualquiera de ellos nos remite a los desafíos inherentes al proceso de enseñanza en general, y de aprender a enseñar en particular. Hammerness et al. (2005) aluden al problema de la complejidad y sugieren ayudar a los futuros profesores a aprender a pensar sistemáticamente sobre esta complejidad porque necesitan desarrollar estrategias metacognitivas que puedan guiar sus decisiones y la reflexión sobre la práctica para facilitar su mejora continua.

Los resultados alcanzados en las recientes investigaciones nos permiten conceptualizar al futuro profesor como un aprendiz adulto activo comprometido con su aprendizaje que se verá influenciado tanto por su historia personal y sus experiencias previas como por las características del contexto en el que se desarrolla y con el que interacciona para construir significados e interpretaciones idiosincrásicas, distintas y únicas:

El desarrollo del profesor puede entenderse como una amalgama acumulada, fruto de la reconstrucción desde la experiencia, que se obtiene a través de una serie de interacciones persona-contexto, desde el pasado y continuadas en el presente. Así, el conocimiento y desarrollo del profesor dependerá del tipo, variedad y secuencia particular de esas interacciones (González Sanmamed, 1995, p. 139).

La visión del Practicum como una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza nos remite a profundizar en el análisis de los procesos, interacciones y desafíos que acontecen en este período y nos compromete a tener en cuenta los resultados de estas indagaciones para mejorar su diseño y adecuar su ubicación en los programas formativos.

Korthagen, Loughran y Russell (2006), conscientes de las críticas que reciben los programas de formación por no responder a las necesidades de los futuros profesores y por la falta de una efectiva relación teoría-práctica, analizan tres programas exitosos de formación inicial desarrollados en Australia, Canadá y Holanda, y proponen siete principios fundamentales que podrían mejorar las propuestas de formación docente:

- Aprender a enseñar implica responder a demandas conflictivas y cambiantes continuas.
- Aprender a enseñar requiere entender que el conocimiento no es algo creado sino que debe construirse.
- Aprender a enseñar requiere cambiar el foco de interés desde el currículo a los aprendices.
- Aprender a enseñar constituye un proceso de investigación en el que debe comprometerse el futuro profesor.
- Se aprende a enseñar colaborativamente, lo que implica trabajar conjuntamente con colegas.
- El aprendizaje de la enseñanza supone unas relaciones significativas entre las escuelas, las universidades y los futuros profesores.
- El aprendizaje de la enseñanza se favorece cuando las perspectivas de enseñanza y aprendizaje que se proponen desde el programa formativo son modeladas por los formadores de profesores en su propia práctica.

Dichos principios conectan con las ideas que hemos expuesto en este trabajo y responden a las preocupaciones que como docentes y formadores de profesos-

res hemos vivenciado. Su oferta de ponerse de acuerdo es extraordinariamente pertinente y relevante en este momento en el que, a raíz de los cambios derivados de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y como consecuencia de la reforma de los planes de estudio en las universidades españolas, nos hemos visto obligados a repensar la formación del profesorado y a diseñar e implementar nuevas propuestas formativas con directrices emanadas del Ministerio bajo el formato del aprendizaje por competencias. Esta perspectiva, fuertemente contestada desde algunos sectores (Gimeno, 2008), puede contemplarse también como una oportunidad para superar el modelo formativo fragmentado y sumativo que proporciona saberes inconexos y poco significativos y a través del diseño con competencias movilizar los recursos cognitivos, personales, sociales y éticos (Escudero, 2009).

El diseño y desarrollo de un plan de estudios bajo los principios apuntados por Korthagen, Loughran y Russell (2006) o bajo el eje de las competencias como propone Escudero (2009) exige superar los intereses departamentales y elaborar una propuesta consensuada en la que las piezas del proyecto estén bien articuladas; un proyecto de centro coherente, discutido, elaborado y desarrollado colegiadamente, con una secuencia formativa con sentido, y que posibilite una auténtica colaboración de los diferentes agentes formativos de las escuelas y de la Universidad (Fuentes, 2009). Y, concretamente, el Practicum debería posibilitar la construcción de competencias en torno a las cuatro tópicos que señala Feiman-Nemser (2008): *cómo actuar*, pero también *cómo conocer*, *cómo pensar* y *cómo sentir* como docentes.

## Referencias bibliográficas

- ALLEN, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers reorient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 647-654.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- CALDERHEAD, J. & ROBSON, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.



- CARTER, K. & DOYLE, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En J. SIKULA (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 120-142). Nueva York: MacMillan.
- CHAN, K. W. & ELLIOT, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225.
- COCHRAN-SMITH, M. & DEMERS, K. E. (2008). How do we know what we know?. Research and teacher education. En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1009-1016). Nueva York: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1050-1093). Nueva York: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. & HE, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674.
- DARLING-HAMMOND, L. & BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- ELBAZ, F. (1991). Research on Teachers Knowledge. The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19.
- ESCUDERO, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1-2), 7-26.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Nueva York: Routledge.

- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988). Lagunas en las Prácticas de Enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L. M. VILLAR (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301-314). Alcoy: Marfil.
- FEIMAN-NEMSER, S., BUCHMANN, M. & BALL, D. (1986). *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers*. Paper AERA. San Francisco.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. En L. DARLING-HAMMOND (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- FUENTES, E. J. (1998). *Aprendiendo a enseñar Historia*. Publicaciones de la Diputación de Lugo.
- (2009). *Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea*. En M. RAPOSO, M. E. MARTÍNEZ, L. LODEIRO, et al. (Coord.), *El Practicum más allá del empleo* (pp. 103-124). Santiago: Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- GIMENO, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GINSBURG, M. B. y CLIFT, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN & J. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (450-465). New York: MacMillan.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- (1995). *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido en el Practicum?. En L. IGLESIAS, M. A. ZABALZA, A. CID et al. (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum* (pp. 61-97). Lugo: Unicopia.
- GRIFFIN, G. (1989). Coda: the knowledge-driven school. En REYNOLDS, C. M. (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 277-286). Oxford: Pergamon.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D. J. (1990). Student Teaching and school experiences. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN y J. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.
- HAMMERNES, K., DARLING-HAMMOND, L., BRANDSFORD, J., et al. (2005). How teachers learn and develop. En L. DARLING-HAMMOND & J. BRANDSFORD (Eds.), *Preparing*

- teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- JOHN, P. (2002). The teacher educator's experience: case studies of practical professional knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 323-341.
- KESSELS, P. A. & KORTHAGEN, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Research*, 25(3), 17-22.
- KNOWLES, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. GOODSON (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-206). Barcelona: Octaedro.
- KORTHAGEN, F. A. J., LOUGHRAN, J. & RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- KREMER-HAYON, L. & BEN-PERETZ, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teachers' college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413-422.
- KUBLER, V. (1988). *Schön into the practice of teaching: proceed with caution*. Paper AERA. Nueva Orleans.
- LATORRE, M. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación* (Madrid), 343, 249-273.
- LECOMPTE, M. & GINSBURG, M. (1987). How students learn to become teachers: An exploration of alternative responses to a teacher training program. En G. NOBLIT & W. PINK (Eds.), *Schooling in social context. Qualitative studies* (pp. 3-22). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- LIEBERMAN, A. Y MILLER, L. (Eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593.
- MCINTYRE, D. J., BYRD, D. M. & FOXX, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. En SIKULA, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 171-193). Nueva York: MacMillan.

- MUMBY, H., RUSSELL, T. & MARTIN, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Nueva York: AERA.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción de conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- NILSON, P. & DRIEL, J. (2010). Teaching together and learning together. Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1309-1318.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PATRICK, H. & PINTRICH, P. R. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. En B. TORFF & R. STENBERG (Eds.), *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning* (pp. 117-143). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PETRIE, H. G. (1989). *Teacher knowledge and teacher practice: a new view*. Paper AERA. San Francisco.
- REYNOLDS, C. M. (Ed) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. SIKULA (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). Nueva York: MacMillan.
- RODGERS, C. R. & SCOTT, K. H. (2008). The development of personal self and professional identity in learning to teach. En M. COCHRAN-SMIYH, S. FEIMAN-NEMSER, & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 732-755). Nueva York: Routledge.
- ROSAEN, C. & FLORIO-RUANE, S. (2008). The metaphors by which we teach. Experience, metaphor and culture in teacher education. En M. COCHRAN-SMIYH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 706-731). Nueva York: Routledge.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1989). Conceptions of Teaching and approaches to core problems. En C. M. REYNOLDS, (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 37-46). Oxford: Pergamon.

- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SHKEDI, A. & LARON, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1-22.
- (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57,1-22.
- (1988). The Dangers of Dichotomous Thinking in Education. En P. P. GRIMMET y G. L. ERICKSON (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 31-39). Nueva York: Teachers College Press.
- SOCKETT, H. (1987). Has Shulman got the strategy right. *Harvard Educational Review*, 57, 208-219.
- TANASE, M. & WANG, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1238-1248.
- TARDIF, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TIGCHELAAR, A. & KORTHAGEN, F. (2004). Deepening the Exchange of Student Teaching Experiences: Implications for the Pedagogy of Teacher Education of Recent Insights into Teacher Behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- TOM, A. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. En J. SMYTH (Ed.), *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pp. 9-18). Londres: The Falmer Press.
- TOM, A. & VALLI, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN, & J. W. SIKULA, (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 373-392). Nueva York: MacMillan.
- TOWNSEND, D., BUTT, R. & ENGEL, S. (1991). Collaborative autobiography. Action research and professional development. *The Canadian Administrator*, 30(7), 1-6.

- VERLOP, N., VAN DRIEL, J. & MEIJER, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *Internacional Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- WILSON, S., SHULMAN, L. & RICHERT, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En J. CALDERHEAD (Ed), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). Londres: Cassell.
- WOOLFOLK, A. & MURPHY, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. TORFF & R. STENBERG (Eds.), *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning* (pp. 145-185). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ZALBALZA, M. A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. ESCUDERO y A. LUIS GÓMEZ (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.
- ZEICHNER, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- ZEICHNER, K. & GORE, J. (1990). Teacher Socialization. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN & J. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-372). Nueva York, MacMillan.

## Fuentes electrónicas

- BOLIVAR, A. (2005), *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Profesorado. Revista de currículo y formación, 9(2). Recuperado el 19 de diciembre de 2009, de: <http://www.ugr.es/local/recpro/Rev92ART6.pdf>.

**Dirección de contacto:** Mercedes González Sanmamed. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Campus de Elviña s/n., 15071 A Coruña. España. E-mail: mercedes@udc.es

# El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación<sup>1</sup>

## Practicum in the European Higher Education Area (EHEA): education professionals' map of competences

Carme Armengol Asparó

Diego Castro Ceacero

Mercè Jariot García

*Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España.*

Margarita Massot Verdú

Josefina Sala Roca

*Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Barcelona, España.*

### Resumen<sup>2</sup>

El texto presentado es fruto del trabajo realizado en los últimos cinco años por los miembros del equipo MPI (Modelo de Practicum Integrador) en el marco del proyecto MQD (Millora de la Qualitat de la Docència) concedido en tres convocatorias consecutivas por la Generalitat de Catalunya. El objetivo de la innovación es desarrollar un Modelo de Prácticum que se aproxime al máximo a una situación profesional real. Entendemos que ello sólo será posible en la medida que nuestros estudiantes sean capaces de trabajar de forma coordinada con otros profesionales y en la medida que seamos capaces también

---

<sup>(1)</sup> El grupo MPI (Modelo de Practicum Integrador) agradece a la Generalitat de Catalunya la financiación del proyecto sin la cual no hubiera sido posible llevar a cabo ni la innovación, ni el estudio posterior.

<sup>(2)</sup> En cuanto a la cuestión de género, este artículo establece lo siguiente: dentro de lo posible se utilizarán formas genéricas de sustantivación, por ejemplo: profesorado, estudiantado y se evitará, por fatigosa, la doble formulación de género, por ejemplo; los y las estudiantes. Ante cualquier error u omisión, nuestra disculpa anticipada.

de delimitar qué funciones y qué competencias pueden desarrollar estos estudiantes en las distintas y diversas tipologías de instituciones donde posteriormente podrán desplegar su acción profesional.

En este estudio presentamos las funciones que, desde un punto de vista genérico, pueden desarrollar estos profesionales, los ámbitos de trabajo más frecuentes y las competencias que desarrollan en estos contextos. La clasificación de los ámbitos de trabajo surge a partir de los centros en los que habitualmente nuestros estudiantes realizan las prácticas, aunque no hay que tomarla como una reducción de los espacios en los que estos profesionales intervienen. Concretamente se han delimitado nueve ámbitos: medios de comunicación; salud, consumo y medio ambiente; administración pública; sistema educativo; justicia, adultos y jóvenes; trabajo; cultura y tiempo libre; infancia y adolescencia en riesgo e investigación sociopedagógica. La propuesta de competencias presentadas es el fruto de las consultas llevadas a cabo entre los tutores de los centros con los que trabajamos habitualmente en nuestra facultad.

La propuesta va más allá de una clasificación estructurada, contempla su aplicación a través de la asignatura del Prácticum de tres titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona: Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social.

*Palabras clave:* Practicum, competencias profesionales, ámbitos de trabajo del profesional de la educación, Innovación educativa, Modelo de Practicum Integrador.

### **Abstract**

The text presented here is the result of a study conducted over the last five years by the members of the MPI (*Modelo de Practicum Integrador*, or Integrative Practicum Model) as part of the MQD (*Millora de la Qualitat de la Docència*, or Improvement of Teaching Quality) project, recipient of financial aid awarded on a competitive basis by the Catalan Regional Government on three consecutive occasions. The objective of the innovation is to develop a Practicum model as close as possible to real-life professional situations. The authors' feeling is that this can be done only if students are able to work in a coordinated fashion with other professionals and too if it is possible to determine which functions and which competences students can develop at the many different types of institutions where they will later work in a professional capacity.

This study presents the functions that, from a generic point of view, these professionals can perform, the most frequent work areas and the competences that are developed in such contexts. The classification of areas of work is based on the schools at which the students in the study regularly do their work experience, although this should not be understood to mean any kind of limitation of potential areas of work. Nine areas are



outlined: the media; health, consumer affairs and the environment; public administration; the education system; justice, adults and young people; employment; culture and leisure time; childhood and adolescence at risk; and socio-educational research. The proposed competences are the result of consultations with the form room teachers at the schools with which the authors' school most commonly works.

The proposal is far more than a mere structured classification, for it envisages application via the Practicum course for three degrees offered by the School of Education Science at the *Universitat Autònoma de Barcelona*: pedagogy, educational psychology and social education.

*Key words:* Practicum, professional competences, education professionals' areas of work, educational innovation, Integrative Practicum Model.

## Planteamiento del problema

Existe un cierto consenso en definir el Practicum como una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales de la educación (García, 2007), ya que a lo largo de la asignatura de prácticas, el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no sólo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas (Navío, 2004 y Carson, 2004).

El alumnado de prácticas va al centro de prácticas con un encargo propuesto por su tutor de la universidad en el que raramente se delimitan las competencias profesionales que tiene que adquirir, por lo que el aprendizaje que se produce suele ser por *inmersión*: el alumno entra de pleno en el seno del grupo profesionales-usuarios y tiene que asumir parte del rol que tiene el profesional entrando, por tanto, en juego todas las dimensiones que conforman una competencia: aspectos de comprensión, resolución, experiencia, formación, etc. La competencia debe permitir pues una secuenciación de objetivos y logros de resultado y debe configurarse a través de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes que conforman una realidad compleja tal y como sostiene Lum (2004).

En este contexto, una pieza clave para una buena formación es la definición de las competencias profesionalizadoras que deberían desarrollarse en el marco

de las prácticas. El trabajo por competencias es uno de los ejes centrales en la reforma educativa que supone la creación del nuevo Espacio de Educación Superior Europeo y en la propuesta del Ministerio de que el Practicum tenga un papel protagonista en los nuevos planes de estudio. Lo que se propone con el diseño de competencias en el nuevo marco formativo derivado de la convergencia universitaria europea (Martínez y Viader, 2008) no consiste sólo en un simple cambio de objetivos de aprendizaje ni en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos. Proponemos una forma diferente de abordar los procesos de docencia y aprendizaje en el que la mirada del profesorado se centre no en lo que cree que debe enseñar sino en los resultados de aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y, en función de éstos, en lo que cree que es más conveniente enseñar (2008, p. 223).

Igualmente Voorhees (2001) señala que los modelos basados en el aprendizaje de competencias presentan importantes ventajas para los estudiantes. Las competencias permiten al estudiante volver a una o más competencias que no ha logrado de forma experta en su proceso de aprendizaje. Proporcionándoles un mapa claro y los instrumentos de navegación necesarios para avanzar hacia sus objetivos. Los estudiantes pueden recibir retroalimentación clara e inmediata sobre el logro de sus competencias (Bers, 2001).

Es por ello que nuestro grupo de trabajo ha analizado qué competencias profesionales podrían desarrollarse en los diversos centros de prácticas. Esta labor no ha sido fácil debido a la gran diversidad y dispersión de tipologías de centros en los que los profesionales que formamos desarrollan sus prácticas. Este análisis se enmarca en un Modelo de Practicum Integrador (Armengol et al., 2007) que entre otras cosas persigue desarrollar el trabajo de los estudiantes en equipos interdisciplinarios. La tarea que nos propusimos era, en primer lugar, agrupar los centros de prácticas en ámbitos en los que los estudiantes de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía podrían realizar sus prácticas, en segundo lugar definir las funciones generales y las tareas que se pueden desarrollar en estos ámbitos y, por último, definir las competencias transversales y las específicas que el estudiante debe adquirir durante sus prácticas en función del ámbito en el cual se ubique.

## Antecedentes y fundamentación teórica

El Modelo de Practicum Integrador, en adelante MPI, parte de una concepción integradora que, en permanente conexión con el mundo laboral, permita reconsiderar el planteamiento generalista de los Practicum y que, en consecuencia pueda vincularse a las particularidades de cada ámbito profesional. Concebir la formación universitaria en clave de competencias es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, las condiciones, las costumbres y la cultura profesional del profesorado. Es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación ni a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperciba actor del mismo (Martínez y Viader, 2008, p. 223).

Se trata, fundamentalmente, de que el tutor ponga al estudiante a trabajar en una situación real en función de un proyecto concreto asumiendo el papel del profesional que le corresponda según el Practicum que esté realizando.

El *objetivo general* del Modelo de Practicum Integrador consiste en mejorar la formación teórico-práctica de los estudiantes de las titulaciones de educación social, pedagogía y psicopedagogía a través de un modelo que permita superar la fragmentación epistemológica y profesional actual y que además se aproxime a un patrón más interprofesional que permita integrar las diferentes funciones, tareas y competencias de los actuales estudiantes en practicas y futuros profesionales.

El MPI se basa en una metodología participativa donde los diversos protagonistas han de colaborar estrechamente en los proyectos que se planifiquen y se desarrollen en el centro o institución de prácticas. El equipo de trabajo vinculado a las prácticas ha de estar compuesto por los tres colectivos implicados con unas funciones muy concretas y diferenciadas, pero participando de unos mismos objetivos comunes. Concretamente, estamos hablando del estudiantado en prácticas, los representantes de los centros de prácticas y el profesorado de la facultad que participa del proyecto.

## Las funciones y los ámbitos de actuación del profesional de la educación

El perfil profesional es la descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional. Ello supone delimitar los ámbitos de actuación, las funciones y las competencias profesionales. La función hace referencia al conjunto de tareas que se especifican y se concretan formando un proceso de trabajo coherente, completo y con sentido en sí mismo. Es, desde este punto de vista, el referente global de las actuaciones de un profesional y su conjunto permite caracterizar y definir un perfil y diferenciarlo de otros. Concretamente en el ámbito de educación destacamos las siguientes:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en contextos formales y no formales.
- Evaluar para intervenir en procesos socioeducativos.
- Diseñar programas, procesos, proyectos e instrumentos educativos adaptados a los contextos analizados.
- Implementar programas, procesos y proyectos socioeducativos.
- Evaluar y supervisar en contextos socioeducativos.
- Investigar e innovar en contextos socioeducativos.
- Asesorar a personas y organizaciones en aspectos educativos.
- Dirigir y gestionar en contextos socioeducativos.
- Orientar a personas y colectivos para su desarrollo global.

El desarrollo de las distintas funciones profesionales queda mediatizado por el contexto de actuación, que en el caso del ámbito educativo es complejo y variado. Las expectativas que nuestra sociedad tiene depositadas en las posibilidades que ofrece la formación exigen que estos profesionales puedan actuar en diferentes ámbitos, dando lugar a nuevos campos para el ejercicio de la profesión. Los ámbitos que hemos identificado como propios de los perfiles seleccionados son: Medios de comunicación, editoriales y redes, Salud, consumo y medio ambiente, Administración pública, Sistema educativo, Justicia adultos y jóvenes, Trabajo, Cultura y tiempo libre, Infancia y adolescencia en riesgo e Investigación socioeducativa.

## Las competencias del profesional de la educación

Se ha definido competencia como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para realizar una tarea específica (Navío, 2004). Las competencias serían el resultado de las experiencias de aprendizaje integradoras en las que las actitudes, habilidades y conocimientos interactúan para formar conjuntos de aprendizajes que están en relación a una tarea para la cual se han ensamblado (U.S. Department Education, 2001).

Desde nuestro punto de vista la *competencia* es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación. Es una combinación de comprensión global, sentido común, conocimiento de los demás que permite a la persona adecuar cada parte del proceso e integrarlo en un todo de manera global. La competencia se evalúa a través de su ejecución.

La determinación de las competencias de la formación universitaria tiene diversas consecuencias positivas que cabe subrayar tal y como sostienen Hager, Holland y Beckett (2002). En primer lugar, permiten ajustar la formación a las necesidades reales de los profesionales, rompiendo la tendencia a la acumulación de contenidos curriculares que muchas veces responden más a los intereses de los docentes que a justificaciones en razón de los destinatarios. En segundo lugar, obligan a realizar una organización interdisciplinar que haga posible la adquisición de las competencias, sin olvidar que determinan la naturaleza de las prácticas que se han de realizar durante el período formativo. Los programas de las diversas materias dejan de ser una decisión única y exclusiva del profesorado al quedar supeditados a la consecución de las competencias pretendidas, sin que ello se haya de contraponer al principio de *libertad de cátedra*, entendido como la libertad de emplear recursos y estrategias metodológicas según preferencias y conocimientos propios. En ese sentido Martínez y Viader sostienen que en el caso del diseño universitario basado en competencias los equipos docentes pueden superar la fragmentación del conocimiento que se ofrece a través de diferentes asignaturas y facilitar la evaluación continuada (2008, p. 231).

En el contexto universitario, las competencias toman un cariz claramente profesionalizador. Sin duda el titulado universitario está destinado a ocupar un lugar

en el mercado laboral con una especialización profesional, a veces exclusiva, en el cual se han de desarrollar de manera competente. Por ello, cada titulación universitaria prioriza unas competencias profesionales que la justifican desde una perspectiva laboral.

Existen además otro tipo de competencias que afectan a un abanico más amplio de estudiantes y que no son patrimonio única y exclusivamente de un único estudio de grado. A estas competencias se las ha denominado competencias genéricas o transversales (Angeli, 1997; Corominas, 2001; Aneas, 2003; Proyecto Tunning, 2003; Bisquerra, 2004, ANECA, 2005, Armengol, Canals, Gairín, Jariot, Massot, Rodríguez y Sala, 2007; González Maura y González Tirados, 2008).

Estas competencias transversales han sido consideradas como (Angeli, 1997) genéricas y comunes a muchas profesiones, transferibles puesto que sirven en diferentes ámbitos (Corominas, 2001), necesarias y aplicables en todas las profesiones (Proyecto Tunning, 2003) y permiten a la persona desarrollar y aplicar sus propias competencias en actividades diversas (Aneas, 2003). Se trata de competencias que implican tanto factores cognitivos, afectivos como comportamentales (Aneas, 2003). Estas competencias también han sido divididas en instrumentales, personales y sistémicas (ANECA, 2005).

El repaso a distintas concepciones de las competencias genéricas o transversales nos conduce a afirmar que al finalizar una titulación todos deseáramos que el estudiante, además de aprender los contenidos propios de la titulación cursada, finalizara sus estudios con el dominio de una serie de competencias propias del título al que ha optado, las propias del ámbito profesional en el que se desarrollará profesionalmente y una serie de competencias transversales que le ayudaran a desempeñar un comportamiento profesional experto (Angeli, 1997) y cualitativamente superior (Aneas, 2003), le capacitaran para trabajar en los diversos ámbitos profesionales (Aneas, 2003), desarrollando un desempeño profesional eficiente tal y como viene exigiendo una sociedad globalizada y del conocimiento (González Maura y González Tirados, 2008). A nuestro entender, estas competencias le ayudaran a ser más flexible y adaptable a los cambios del mercado de trabajo dentro de su ámbito profesional.

En el ámbito de las tres titulaciones que nos ocupan dividimos las competencias en tres tipos: instrumentales (dominar los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa), emocionales (saber gestionar/regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en el ejercicio de la práctica educativa) y sociales (saber colaborar con

otros profesionales de forma comunicativa y constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal) (Armengol y otros, 2007). Identificamos en el siguiente cuadro nuestra clasificación.

**CUADRO I.** Competencias transversales del profesional de la educación

<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>		
<b>Instrumentales</b>	<b>Sociales</b>	<b>Emocionales</b>
1. Dominar las estrategias de recogida, de análisis y síntesis de la información.	10. Tener elementos para poder tomar una posición ética en el ejercicio de la profesión.	17. Reconocer las limitaciones profesionales.
2. Expresar las ideas con claridad, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.	11. Saber trabajar en equipos multiprofesionales.	18. Conocer las necesidades para el ejercicio profesional y confiar en las propias fortalezas.
3. Dominar las tecnologías de la información aplicadas al ámbito profesional.	12. Tener habilidad para trabajar en equipo de forma constructiva.	19. Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la que se pertenece.
4. Supervisar el trabajo realizado de forma sistemática.	13. Mostrar aptitudes para aportar ideas y soluciones nuevas a los retos que la tarea profesional requiera.	20. Soportar situaciones adversas y estresantes de forma positiva sin bloquearse.
5. Mostrarse creativo e innovador en la solución de problemas y en el desarrollo de la tarea profesional.	14. Tener habilidad para buscar soluciones integradoras para las partes y conseguir un intercambio satisfactorio.	21. Mantener una distancia emocional en las actuaciones profesionales.
6. Evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados para predecir su evolución.	15. Abordar con iniciativa las diferentes situaciones que se presentan para mejorar la realidad y aceptar nuevas propuestas que surjan en este sentido.	
7. Tener capacidad para trabajar en red con profesionales de distintos ámbitos.	16. Implicarse en diferentes proyectos de forma simultánea.	
8. Tener capacidad para actuar con exactitud y precisión.		
9. Elaborar el proyecto profesional.		

## Diseño y metodología

Se realizó una consulta a expertos para certificar cada una de las competencias profesionales que los estudiantes deben alcanzar al final de su estancia en los centros de prácticas, para ello se solicitó la colaboración de los centros que cogen a los estudiantes de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La muestra de centros que participaron en la evaluación se distribuye de la siguiente manera:

- 5 de medios de comunicación.
- 12 de salud.
- 9 de «Administración Pública».
- 40 del «Sistema Educativo».
- 7 de justicia.
- 15 de trabajo.
- 19 de cultura y ocio.
- 15 de «colectivos en riesgo social».
- 9 de investigación.

Se pedía a los expertos que expresaran su juicio en referencia a cada competencia, utilizando una escala valorativa de cero (nada) a cinco (mucho), la importancia que tenía cada una de las competencias en función del profesional que las ejecuta (pedagogo, psicopedagogo y educador social).

Participaron un total de 82 expertos en la evaluación del listado de competencias profesionales de los estudiantes de educación social, psicopedagogía y pedagogía.

## Resultados

Como resultado de la consulta a los expertos, se elaboraron las tablas de competencias clasificadas por ámbitos y orientadas a partir del trabajo de Gil (2007), sin diferenciar la titulación de procedencia. En realidad todas ellas son propias del profesional de la educación, pero cada una cobra diferente protagonismo en función del espacio de intervención en que se participe y este aspecto se concretará cuando el estudiante de cada una de las titulaciones realice su estancia de prácticas en cada centro.

El objetivo de esta clasificación es el de establecer un marco de referencia general para el profesor formador y paralelamente un marco de referencia más específico para las instituciones de formación que actúan como centros de



prácticas. Bers (2001) señala que las definiciones de competencia deben ser suficientemente claras y significativas para los formadores y estudiantes. Tienen que estar alineadas con los objetivos de las experiencias de aprendizaje y deben ser evaluables. Así, se pueden esperar diferentes niveles de dominio sobre la misma competencia en función del curso.

Todas las competencias propuestas en el directorio están relacionadas con los ámbitos de actuación profesional comentados en este mismo artículo y constituyen un marco de referencia que permite desarrollar un perfil profesional coherente con el proceso de cambio que se pretende. Asimismo, garantiza un mayor grado de transparencia y responsabilidad, anticipándose a las necesidades de la sociedad y estableciendo referentes para la mejora continua.

En el ámbito de *Medios de comunicación, editoriales y redes* las competencias que presentamos permiten la integración en programas y servicios orientados a los procesos de comunicación y difusión desde diferentes plataformas y recursos. El ámbito se organiza en torno a tres grandes bloques de competencias de carácter teórico y práctico cada uno de ellos: la sociedad de la información; los programas, servicios y productos tecnológicos y, el uso profesional de las TIC en educación.

El modelo social dominante y los nuevos paradigmas de la comunicación y la formación abren interesantes y novedosas perspectivas profesionales y ámbitos de intervención. Es desde esa perspectiva que los profesionales de la educación deben conocer los diferentes procesos que intervienen no sólo como herramientas sino como objeto de intervención socioeducativa específica.

**CUADRO II.** Competencias vinculadas al ámbito de medios de comunicación, editoriales, redes

<b>Medios de comunicación, editoriales, redes</b>	
Saber	Conocer la normativa sobre los medios de comunicación.
	Comprender la estructura y funcionamiento de instituciones y empresas de producción y distribución de materiales didácticos.
	Conocer cómo se realiza el diseño y la edición de materiales.
	Conocer propuestas de marketing educativo.
	Comprender encuestas de opinión.
	Crear y desarrollar redes educativas.
	Identificar situaciones vinculadas a derechos de autor.
	Comprender la estructura y el funcionamiento de redes y asociaciones de autores.
Saber hacer	Elaborar guiones didácticos.
	Delimitar un programa y un plan de producción multimedia.
	Estructurar procesos relacionados con la documentación.
	Informar sobre propuestas de diseño gráfico.
	Evaluar la producción escrita y multimedia.
	Elaborar programas para el cambio.
	Establecer procesos de edición diferenciados en función del destinatario.
	Establecer un plan de creación de auto empresas.
	Elaborar proyectos y sus presupuestos asociados.
	Dirigir equipos de producción.
	Elaborar informes sobre propuestas editoriales.
	Evaluar material didáctico.
	Elaborar catálogos de recursos.

Observamos que la disparidad de tipologías de centros que se agrupan en el ámbito de **Salud, consumo y medio ambiente** puede dificultar la definición de las competencias necesarias para cada sector. No obstante, estas competencias se pueden resumir en el conocimiento de las características de los usuarios específicos de estos sectores, dominar los conocimientos específicos que subyacen en las intervenciones que se realizan en cada sector (normativas, sostenibilidad, trastornos, etc.), conocer los recursos disponibles, intervenir, diseñar instrumentos, evaluaciones... y dominar lo que venimos denominado como *la relación de ayuda*.

Así comprobamos que hay competencias relacionadas con otros ámbitos y que su especificidad fundamental reside en las características específicas de los usuarios, los conocimientos específicos que subyacen a la intervención en cada sector y las particularidades de la propia intervención en ese sector (objetivos, estrategias, modelos de intervención, etc.).

**CUADRO III.** Competencias significativas vinculadas al ámbito de salud, consumo y medio ambiente

<b>Salud, consumo y medio ambiente</b>	
Saber	Comprender las bases de la sostenibilidad y su relación con la salud, el consumo y el medio ambiente.
	Comprender las bases de la Relación de Ayuda.
	Conocer la normativa vigente en las instituciones del ámbito.
	Conocer las características psicológicas de las personas que se hallan en las instituciones del ámbito.
	Conocer las tipologías y los rasgos característicos de los trastornos de aprendizaje.
	Conocer los diferentes modelos de educación para la salud, el consumo y el medio ambiente.
	Comprender las características y necesidades de los diferentes colectivos que se encuentran en las instituciones del ámbito.
	Conocer los recursos (educativos, institucionales...) disponibles en lo que se refiere a la salud, el consumo y el medio ambiente.
	Identificar estrategias de intervención educativa que fomenten unos hábitos y actitudes sostenibles en temas de salud, consumo y medio ambiente.
Saber hacer	Aplicar las bases teóricas de la sostenibilidad en las intervenciones educativas relacionadas con la salud, el consumo y el medio ambiente.
	Aplicar las bases teóricas de la Relación de Ayuda en las intervenciones educativas relacionadas con la salud, el consumo y el medio ambiente.
	Elaborar recursos didácticos para la educación en el consumo, la salud y el medio ambiente: soporte a la docencia y a la autoformación.
	Aplicar estrategias de intervención educativa que fomenten unos hábitos y actitudes sostenibles en temas de salud, consumo y medio ambiente.
	Gestionar sosteniblemente los recursos de las instituciones.
	Diseñar y aplicar intervenciones educativas en el ámbito de la salud, el consumo y el medio ambiente.
	Diseñar y aplicar estrategias de evaluación inicial, procesual, final y diferida.
	Evaluar necesidades y características del entorno económico, ecológico y social de los colectivos e instituciones del ámbito.

En el ámbito de la *Administración pública* las competencias se organizan bajo dos grandes polos.

En primer lugar, es necesario poseer un amplio conocimiento de la estructura de la administración pública así como de la legislación más cercana al puesto de trabajo ocupado. Este conocimiento ha de ser suficiente para poder moverse sin dificultades por el sistema.

En segundo lugar debe saber detectar necesidades, planificar planes o programas vinculados a las necesidades detectadas así como ser capaz de evaluar propuestas realizadas tanto por el mismo como por terceras personas.

**CUADRO IV.** Competencias significativas vinculadas al ámbito de la administración pública

<b>Administración pública</b>	
Saber	Conocer la estructura del Estado y de las administraciones públicas.
	Comprender los cimientos básicos del Derecho Público.
	Identificar variables y situaciones de modernización en las administraciones.
	Conocer el estatuto de los trabajadores y las normas que afectan a la función pública.
	Conocer la estructura y funcionamiento de los planes sectoriales de formación.
	Identificar los elementos y supuestos que inciden en la elaboración de programas de formación.
Saber hacer	Recoger y analizar las demandas de los usuarios.
	Realizar, aplicar y evaluar programas de formación.
	Diseñar módulos formativos.
	Desarrollar planes de carrera y establecer procesos de promoción.
	Desarrollar la gestión por competencias.
	Estructurar programas de actualización y perfeccionamiento.
	Gestionar grupos de calidad.
	Desarrollar procesos de investigación-acción vinculados a procesos formativos.
	Desarrollar planes y programas de gestión del conocimiento.
	Seleccionar personal.
	Diseñar y evaluar propuestas de formación.
	Elaborar proyectos y sus presupuestos asociados.
	Elaborar programas para el cambio.
	Valorar las propuestas vinculadas a la atención ciudadana.
	Analizar el sentido, las perspectivas y las propuestas de la calidad de los servicios públicos.
Actuar como agentes de cambio.	
Mediar en conflictos que afecten a procesos formativos.	

En el ámbito del Sistema educativo existen una gran diversidad de centros educativos: institutos de educación secundaria, centros de educación infantil y primaria, centros de formación para personas adultas, institutos de ciencias de la educación, escuelas infantiles, universidades, centros de ciclos formativos de grado superior, centros de autoformación... Todos ellos tienen en común el objetivo de ofrecer una formación básica o inicial, incluida la de las universidades, para todas aquellas personas que están en un proceso de formación. Este objetivo

común, unido a la necesaria diversidad de tipología de centros nos permite establecer una lista detallada de competencias que cualquier formador debe poseer y que en el caso que nos ocupa, el alumnado del Practicum puede empezar a ejercer en su centro de prácticas.

Las competencias pueden clasificarse en dos grandes bloques, a saber: 1) *Ámbito del conocimiento*; conocer la normativa vigente, conocer el entramado administrativo relacionado con la educación formal, conocer las características y necesidades de los diferentes colectivos en las diferentes aulas de formación...y 2) *Ámbito de las habilidades instrumentales*; aplicar diferentes estrategias de intervención, en las dificultades y trastornos de aprendizaje, orientar y asesorar, saber captar y gestionar recursos. A pesar de su diversidad, estas competencias también tienen algo en común, que les es sustantivo, el conocimiento en profundidad del funcionamiento del sistema educativo y de la amplitud de colectivos a los que se dirige. Cada colectivo tiene su propia especificidad, es por ello que se requiere de una amplia formación teórica y práctica para asumir estas competencias.

En otro orden de cosas, los formadores deben añadir a su repertorio competencial aquellas habilidades que les van a capacitar para intervenir en los distintos procesos de orientación, asesoramiento de los distintos colectivos implicados, así mismo deberán estar capacitados también para ocupar puestos de gestión y saber moverse en los distintos ámbitos administrativos del sector para la captación de recursos y su mejor optimización.

**CUADRO V.** Competencias significativas vinculadas al ámbito del sistema educativo

<b>Sistema educativo</b>	
<b>Saber</b>	Conocer la normativa vigente en la formación del colectivo destinatario.
	Conocer el entramado administrativo que existe alrededor de la educación.
	Conocer y comprender las características psicológicas de los destinatarios.
	Identificar las características y los trastornos de aprendizaje.
	Comprender las principales aportaciones de la sociología en lo concerniente a la edad y a las generaciones.
	Identificar los diferentes modelos del sistema educativo.
	Conocer los diferentes modelos de inserción personal y social.
	Comprender las características y necesidades formativas de los diferentes colectivos.
	Conocer los recursos disponibles para las personas en formación.
	Identificar las diferentes estrategias de intervención a utilizar frente las dificultades y trastornos de aprendizaje.
	Conocer las características diferenciales del desarrollo de personas con diferentes discapacidades y cómo éstas condicionan sus procesos de aprendizaje.
	Conocer en profundidad la materia a enseñar.
	<b>Saber hacer</b>
Informar sobre los recursos existentes.	
Orientar a los distintos destinatarios de las instituciones educativas.	
Asesorar a los centros y profesores de las instituciones educativas.	
Captar y gestionar recursos.	
Diseñar y aplicar programas formativos.	
Aplicar las diferentes estrategias de intervención, en las dificultades y trastornos de aprendizaje.	
Analizar y optimizar los procesos de aprendizaje.	

En el ámbito de *Justicia (adultos y jóvenes)* las competencias se organizan bajo tres grandes polos.

En primer lugar, es necesario poseer un amplio conocimiento de la legislación más cercana al puesto de trabajo ocupado y al colectivo con el que se va a trabajar. Este conocimiento ha de ser suficiente para poder moverse sin dificultades por el sistema.

En segundo lugar, el futuro educador interesado en este ámbito de trabajo debe saber conectar su trabajo con el de otros profesionales que también desarrollan actuaciones con este colectivo, detectar necesidades, planificar planes o programas vinculados a las necesidades detectadas así como ser capaz de evaluar propuestas realizadas tanto por el mismo como por terceras personas.

Un tercer aspecto fundamental es el poseer competencias que les capaciten para realizar evaluaciones individualizadas, proyectos educativos individuales, seguimiento, orientación y tutorías.

**CUADRO VI.** Competencias significativas vinculadas al ámbito de justicia: adultos y jóvenes

<b>Justicia: adultos y jóvenes</b>	
Saber	Conocer las características del colectivo que se encuentra en el centro penitenciario.
	Comprender los aspectos legales relacionados con el régimen interno.
	Conocer la normativa legal que regula la situación de reclutamiento y los servicios y programas adecuados a esta población.
	Conocer las tareas y funciones de los diferentes especialistas implicados en los planes educativos.
	Conocer, diseñar y aplicar programas de desarrollo personal y habilidades sociales específicas para intervenir.
	Conocer los diferentes modelos y teorías de la reinserción social.
	Conocer técnicas de elaboración de informes y carpetas individuales que ayuden al resto de profesionales a conocer la evolución de los internos.
	Comprender las bases psicopatológicas y sociológicas de la conducta disocial.
	Conocer las bases del derecho penal y procesal.
	Conocer la Administración de Justicia.

Saber hacer	Aplicar técnicas y recursos de orientación personal para dar respuesta a problemas y demandas individuales.
	Detectar y poner en marcha mecanismos de intervención en función de las diversas aulas taller.
	Diseñar cursos y estrategias de mejora de las competencias profesionales para la futura inserción laboral.
	Realizar seguimientos individuales utilizando como técnica los informes y carpetas individuales.
	Seleccionar y aplicar las técnicas y estrategias formativas más adecuadas en función del interno.
	Dominar las técnicas y métodos de trabajo y seguimiento en el lugar de trabajo aplicables a una situación extrapenitenciaria.
	Utilizar procedimientos de recogida y análisis de información para conocer la información necesaria sobre cada interno.
	Tener recursos para solucionar demandas personales, sociales y educativas de los internos.
	Diagnosticar las fortalezas y debilidades en las competencias socioemocionales.
	Analizar e interpretar informes multiprofesionales.
	Aplicar métodos de prevención de conflictos.
	Intervenir para reducir la ansiedad y el estrés que puede provocar una situación de reclutamiento.

En el ámbito de *Trabajo* las competencias se organizan bajo tres grandes polos. En primer lugar es necesario poseer un amplio conocimiento sobre el mercado de trabajo y las ocupaciones. Este conocimiento ha de ser suficiente para poder moverse sin dificultades por el sistema.

En segundo lugar, el futuro educador interesado en este ámbito de trabajo debe saber realizar análisis diagnósticos del perfil de la persona con la que preparara su itinerario de inserción.

Por último ha de ser capaz de interrelacionar estos dos elementos (mercado de trabajo – ocupación – usuario) para preparar la búsqueda, consecución y mantenimiento del empleo.



**CUADRO VII.** Competencias significativas vinculadas al ámbito de trabajo

<b>Trabajo</b>	
<b>Saber</b>	Comprender las características y particularidades de las instituciones y/o entidades en las que se está participando.
	Conocer las características y necesidades formativas de las personas de la institución y/o entidad en la que se participa.
	Identificar las características del mercado de trabajo.
	Valorar los diferentes modelos teóricos de inserción sociolaboral.
	Conocer la normativa vigente en materia de contratación de los colectivos implicados.
	Conocer los recursos existentes en materia de formación e inserción.
	Comprender los procesos a seguir en materia de inserción y formación sociolaboral.
<b>Saber hacer</b>	Informar a los usuarios sobre los recursos existentes.
	Orientar, asesorar y derivar (inserción y/o formación) a las personas con criterios coherentes y de acuerdo con las necesidades detectadas.
	Gestionar procesos de selección y formación.
	Gestionar ofertas de trabajo.
	Diseñar y aplicar intervenciones formativas en las instituciones y/o entidades en las que se está participando.
	Captar y gestionar los recursos necesarios para desarrollar las tareas encargadas.
	Elaborar recursos didácticos aplicados a la formación.
	Analizar las diferentes estrategias de intervención formativa.
	Analizar las diferentes estrategias de evaluación de detección de necesidades formativas.
	Diseñar y aplicar estrategias de evaluación.

En el ámbito de *Cultura y tiempo libre* las competencias asociadas se organizan en torno a tres tópicos generales que resumirían los rasgos para su óptimo desempeño.

En primer lugar aparecen los aspectos vinculados a la Administración, las diferentes políticas y los procedimientos actualmente establecidos entorno al ámbito cultural y de animación habida cuenta que gran parte de los procesos que se desarrollan en nuestro contexto proceden de iniciativas institucionales.

En segundo lugar destacan las competencias que abordan los aspectos de los modelos y las bases de orden cultural, social y antropológico como elementos participantes en toda actuación sociocultural. Debemos destacar que de estos dos bloques de competencias se derivan tanto aspectos teórico-reflexivos como elementos de corte más práctico y profesionalizado.

Finalmente identificamos los aspectos relacionados a la gestión de recursos, instituciones y programas, así como las técnicas más pertinentes en cada una de esas fases, siendo este ámbito competencial más práctico y aplicativo.

## CUADRO VIII. Competencias significativas vinculadas al ámbito de cultura y tiempo libre

<b>Cultura y tiempo libre</b>	
Saber	Conocer los recursos públicos, privados y sociales de atención y desarrollo comunitario.
	Conocer los procedimientos administrativos de relación entre ciudadanos y asociaciones con la administración.
	Comprender las bases de la educación intercultural.
	Conocer las características sociales y culturales del colectivo en el que desarrolla su trabajo.
	Identificar las aportaciones antropológicas en cultura e identidad.
	Conocer la legislación vigente aplicable a la intervención sociocomunitaria.
	Conocer los diferentes modelos de aprendizaje de segundas lenguas.
	Conocer los diferentes modelos de intervención en el tiempo libre.
Saber hacer	Descubrir las potencialidades del entorno y saber transformarlas en recursos para la dinamización sociocultural.
	Intervenir tomando en consideración el entorno y el territorio vinculándose con los agentes educativos sociales necesarios.
	Analizar las políticas de las diferentes administraciones respecto a programas de intervención comunitaria.
	Valorar las características que condicionan los procesos de aprendizaje de los participantes.
	Obtener y generar recursos de las administraciones, entidades, patrocinadores y de los individuos.
	Coordinarse con otras instituciones para gestionar y desarrollar programas innovadores contra la exclusión social.
	Gestionar un equipamiento socioeducativo o cultural.
	Aplicar técnicas de comunicación eficaz para relacionarse con los usuarios.
Elaborar un catálogo de recursos con los materiales disponibles en el centro.	

El planteamiento descrito y el propio sentido de los bloques de competencias que configuran el ámbito de *Infancia y adolescencia en riesgo* dan pistas sobre el modelo formativo subyacente y permite la concreción de tres ópticas diferenciadas: la descriptiva del sistema político administrativo, la reflexiva vinculada a las bases y modelos de intervención y, una más aplicativa adaptada a las herramientas e instrumentos de intervención. La necesaria combinatoria de actividades que regulen estas tres perspectivas hace del nuevo modelo formativo universitario el escenario ideal para articular propuestas en las que los futuros profesionales del ámbito puedan desarrollar con plenas garantías estas tres facetas.

Incluimos aquí las problemáticas de los colectivos en riesgo (familias desestructuradas, adultos y niños en riesgo psicosocial, menores tutelados, etc.), sus características y necesidades y conocer los diferentes modelos de intervención. Por otra parte, el futuro educador debe tener competencias para dinamizar y conducir a grupos y personas hacia su desarrollo personal.

**CUADRO IX.** Competencias significativas vinculadas al ámbito de infancia y adolescencia en riesgo

<b>Infancia y adolescencia en riesgo</b>	
Saber	Comprender las características de los colectivos en riesgo, las necesidades educativas y afectivas y cómo éstas condicionan la intervención educativa.
	Conocer las políticas dirigidas a proteger los colectivos en riesgo, así como los agentes implicados y los recursos disponibles.
	Comprender las problemáticas psicosociales que pueden afectar gravemente a determinados colectivos y sus consecuencias.
	Identificar los diferentes modelos de intervención de colectivos en riesgo.
Saber hacer	Facilitar la integración en el grupo.
	Detectar la personalidad y los estados afectivos de las personas para adaptar la actuación educativa a estos estados y peculiaridades.
	Mantenerse coherente con los principios educativos frente al colectivo tanto por lo que se refiere a la aplicación de las «normas» como por lo que se refiere al propio comportamiento.
	Mediar y promover habilidades para la resolución de conflictos.
	Relacionarse con el entorno del colectivo en riesgo, a pesar de las problemáticas que puedan surgir.
	Promover las habilidades sociales, afectivas y la autonomía de los destinatarios a partir de situaciones educativas no formales y/o cotidianas.
	Elaborar informes educativos individualizados.
Diseñar y desarrollar proyectos educativos individualizados y colectivos.	

El ámbito de la *Investigación socioeducativa* requiere personas que sean rigurosas, perseverantes y con una cierta dosis de curiosidad. Es necesario además adquirir una buena competencia en la búsqueda y el uso de la información, así como la utilización de metodologías diversas y apropiadas para la recogida y análisis de datos. Será necesario por último, establecer los elementos principales en la elaboración de un proyecto y de una memoria de investigación.

**CUADRO X.** Competencias significativas vinculadas al ámbito de investigación socioeducativa

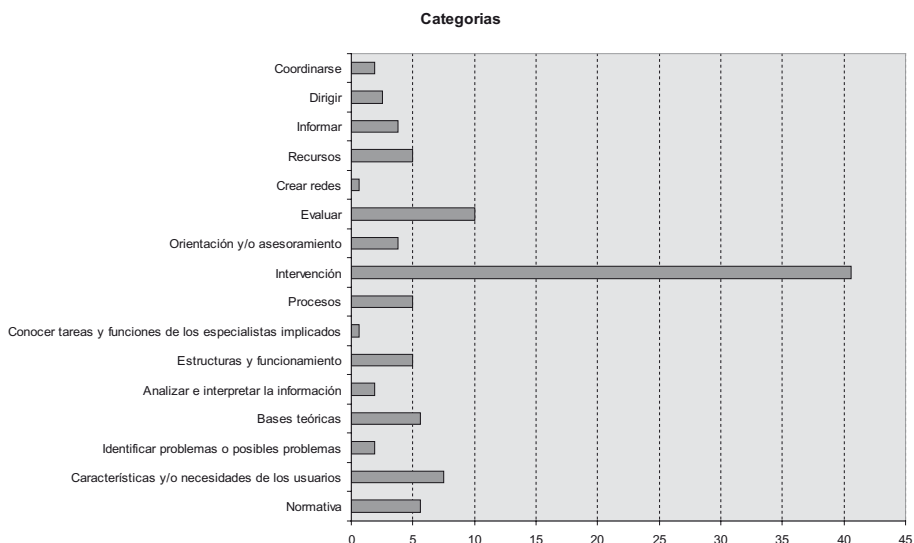
<b>Investigación socioeducativa</b>	
Saber	Conocer formas diferentes de almacenar, distribuir y difundir estudios.
	Conocer los principales instrumentos susceptibles de utilizar en la investigación educativa.
	Conocer métodos e instrumentos para la recogida de datos.
	Comprender los principales paradigmas de investigación educativa.
Saber hacer	Explicar e interpretar informes educativos.
	Utilizar metodologías diversas para recoger y analizar datos.
	Localizar información y seleccionar la principal de la secundaria.
	Diseñar estudios relacionados con el análisis de problemáticas educativas.
	Escoger instrumentos para la recogida de la información sobre la realidad educativa.
	Aplicar instrumentos para la recogida de la información sobre la realidad educativa.
	Realizar protocolos para guiar el desarrollo de investigaciones educativas.
Establecer el índice de la Memoria de investigación de acuerdo con su finalidad.	

En conjunto, se observa una mayor preponderancia de las competencias relacionadas con el saber hacer (57.5%) que con el saber (42.5%). Esta preponderancia se ha observado prácticamente en todos los ámbitos.

No sorprende el mayor porcentaje de competencias relacionadas con el *saber hacer* que con el *saber*. Parece lógico que en las asignaturas de prácticas predomine este tipo de competencia. Incluso era esperable una menor presencia de las competencias relacionadas con el *saber*, que podrían haberse trabajado suficientemente en las aulas. No obstante, la diversidad de escenarios profesionales condiciona que frecuentemente los *saberes* que se imparten en las aulas de la facultad, sean generales y no acotados a los diferentes ámbitos laborales. Esto nos lleva a valorar la importancia de que ya en la facultad se introduzcan contenidos específicos de los diferentes ámbitos que aporten estos *saberes* a los estudiantes antes de tomar su primer contacto con la realidad. Ello les permitiría aprovechar mejor sus prácticas profesionales.

A partir de un análisis de contenidos de las 160 competencias específicas delimitadas (siguiendo un proceso inductivo de categorización) hemos procedido a agrupar las diferentes competencias en categorías.

## GRÁFICO I. Agrupación de competencias en categorías



Tal como se observa en el Gráfico I, la mayor parte de las competencias delimitadas tienen que ver con la intervención (40,6%). Dentro de esta categoría se agrupan competencias relacionadas con la elaboración y aplicación de planes, proyectos y programas (13,8%), estrategias y técnicas (12,5%) y materiales (3,8%); y con el conocimiento y dominio de los distintos modelos de intervención (6,3%) o propuestas (0,6%).

Un 10% de las competencias se relacionan con la evaluación, tanto por lo que refiere a evaluación de necesidades, de programas, proyectos, materiales, etc. Otra competencia en la que se incide desde la mayoría de los ámbitos es el conocimiento de las características y necesidades específicas de los usuarios propios de los diferentes ámbitos de intervención (7,5%). Aunque en menor medida, también hay una cierta reiteración a la necesidad de conocer las normativas específicas (5,6%) y las bases teóricas que sustentan la intervención en el ámbito (5,6%).

Algunas de las competencias refieren a conocimiento y gestión de recursos (5%), de las estructuras y sus funcionamientos propios del ámbito (5%) y los procesos (5%).

En mucha menor medida se mencionan competencias relacionadas con la orientación y el asesoramiento (3,8%), informar (1,9%), dirigir (2,5%),

coordinarse (1,9%), identificar problemas (1,9%), analizar la información (1,9%), crear redes (0,6%) o conocer las funciones y tareas de los distintos agentes (0,6%).

Por consiguiente, en el análisis se observa una preponderancia de las competencias relacionadas con la intervención y una presencia muy discreta de competencias relacionadas con la orientación y el asesoramiento, la coordinación y dirección, el análisis de la información o informar. No obstante estas competencias son también de especial relevancia profesional. Algunas de ellas, como el análisis de la información, informarse o coordinarse, ya son objeto de aprendizaje en las aulas. Otras, como la orientación y asesoramiento o la dirección, requieren para su implantación de una cierta profesionalización que no tienen los estudiantes, y ello explicaría su baja presencia en los mapas de competencias.

## Discusión de resultados y conclusiones

La diversidad de tipologías de centros que se encuentran en el sector educativo es considerable y no se le escapa a nadie que es uno de los factores que dificulta concretar su formación inicial. No obstante, se observa que en cada ámbito se valora el conocimiento de las características particulares de los grupos humanos que son objeto de intervención, sus problemáticas y sus necesidades. Estas características son determinantes en la concreción de objetivos de la intervención, las estrategias, etc. Por ello es necesario aportar este conocimiento a los estudiantes incluso antes de su llegada al centro de prácticas.

Otra constante en las competencias de cada ámbito es el conocimiento del marco normativo en el que el centro desarrolla su labor. Observamos que cada ámbito supone adquirir unos conocimientos específicos y que éstos deberían ser incorporados en los planes de estudio. Esto supone un mapa competencial complejo y con una cierta dispersión; y replantea un debate no cerrado sobre si debemos formar competencias generales o específicas por ámbitos. Después de analizar la opinión de los profesionales que intervienen en los diferentes ámbitos, pensamos que la formación debe hacer hincapié en las competencias generales para posteriormente formar competencias específicas. Plantear un currículo por competencias supone una apuesta por la finalidad profesionalizadora de los

estudios universitarios, y no puede haber una profesionalización si la formación es ajena a los ámbitos profesionales.

Ciertamente en las asignaturas de prácticas, el alumno conocerá más de cerca algunos de estos ámbitos, pero en las prácticas, el alumno debe aprender *practicando* conocimientos previos adquiridos en el aula. Asignaturas generales como *psicología del desarrollo* o *proyectos didácticos* son evidentemente necesarias, pero se necesitan otras asignaturas con contenidos especializados en los diferentes ámbitos profesionales.

El futuro profesional de la educación debe tener un importante abanico de habilidades instrumentales que van desde el diseño de proyectos a su aplicación y evaluación. Y ello se plasma en la preponderancia observada en las competencias de intervención. No obstante, este profesional puede ocupar cargos en todos los niveles de la organización que puede tener una institución; desde dirigir el equipo, dinamizarlo, a tener una labor en los últimos niveles jerárquicos –en el supuesto de que la institución se organice de forma vertical–. Sin embargo, cualquiera que sea su puesto y funciones que desempeñe en el complejo engranaje, las competencias socioemocionales y de gestión de grupos humanos son una herramienta esencial para el desempeño de su labor. Un profesional de la educación que no cuente con estas competencias está condenado al fracaso. Esto supone que las competencias transversales debe ser un elemento esencial en los nuevos planes de estudio, y debe tener sus espacios específicos en las diferentes materias. La experiencia de los *ejes transversales* que no se implantaron o se implantaron deficientemente en la educación primaria nos indica que debemos poner una especial atención a la planificación de estas competencias que son básicas para el ejercicio profesional. Por ello no se puede dejar fuera de los planes de estudio dichas competencias. Ciertamente en el marco de las pasadas titulaciones muy ancladas en la adquisición de conocimientos y no de competencias este objetivo era difícil de plantear. Pero en los futuros planes de estudio debemos considerar las competencias profesionales que se deben adquirir en los grados y esto cambia radicalmente la perspectiva formativa.

El Practicum permite evaluar las competencias y no sólo conocimientos o habilidades, además es donde el estudiante podrá cotejar su nivel de competencia en situaciones reales. Debe aprovecharse este momento para que el estudiante pueda hacer un plan de trabajo individualizado que le permita adquirir las competencias que no tiene y potenciar las que ya posee. Por ello, es sumamente importante que en la asignatura de prácticas se trabaje un plan formativo por

competencias. Asimismo, la evaluación de las competencias en el Practicum debería realizarse con todo el rigor posible. Si las competencias, de forma rigurosas, sólo pueden evaluarse en contextos de intervención, la evaluación del Practicum supone la certificación de la competencia profesional y no puede realizarse una evaluación positiva por el simple hecho de haber realizado una buena memoria o haber asistido al centro todos los días acordados. Si el estudiante no es competente en la dinamización de las actividades del centro, si no es responsable en su labor, si no tiene competencia para interactuar con los usuarios..., entonces éste no debería superar dicha asignatura.

El mapa competencial aportado en el presente trabajo aporta orientaciones claras para la planificación de los Practicum. Así, nuestro grupo está empezando a trabajar los Practicum por competencias usando dicho mapa. Ello posibilita, por una parte, al profesor tutor de prácticas de la universidad y al tutor del centro planificar las prácticas del alumno para lograr las competencias señaladas. Por otro lado, la evaluación se realiza sobre el nivel de logro de dichas competencias. Y finalmente, al estudiante le permite visualizar claramente los objetivos formativos de sus prácticas, analizar el nivel de adquisición de sus competencias, e implicarse en su desarrollo profesional.

A modo de conclusión podría apuntarse que a pesar de la diversidad y complejidad que ofrece la amplia tipología de centros educativos, todos ellos tienen el mismo objetivo fundamental: *ofrecer la máxima formación de calidad al colectivo específico* y así lo transmitimos a nuestros estudiantes. Aunque somos conscientes que corremos el riesgo de la simplificación creemos, en nuestro caso particular, que los estudiantes en prácticas, pueden centrar mejor su atención en lo nuclear y evitar el riesgo de la dispersión. Tiempo habrá para entrar en detalles, en realidad durante toda su vida profesional.

En cuanto a los aspectos competenciales, estamos convencidos, que pueden alcanzarse con cierta solvencia si somos capaces de aplicar, al proyecto de intervención en los centros educativos, los distintos conocimientos y habilidades instrumentales aprendidas a través de las distintas asignaturas de la carrera. Los estudiantes en prácticas tienen así la oportunidad de conjugar teoría y práctica bajo una misma supervisión y evitar en consecuencia la fragmentación epistemológica, a veces inevitable, que aparece en las distintas titulaciones que tienen en común la Educación. El proyecto MPI ofrece, de forma modesta, la innovación un sistema complementario de talleres que permite, a demanda del alumnado, profundizar en las distintas necesidades formativas que aparecen a lo largo de



su estancia en los centros de prácticas. Es por todo ello que coincidimos en la bondad del mismo y en su posible y quizás necesaria generalización.

## Referencias bibliográficas

- ARMENGOL, C., CANALS, M., GAIRÍN, J., JARIOT, M., MASSOT, M., RODRÍGUEZ, M. Y SALA, J. (2007). *Model de Pràcticum Integrador (MPI), material de suport per a la millora de les competències professionals*. Sabadell: A l'Abast.
- ANGELI, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Roma: Isfol.
- BERS, T. H. (2001). Measuring and reporting competencies. *New Directions for Institutional Research*, 110, 29-40.
- CARSON, J. (2004). Definición y selección de competencias. En D. REYCHEN & L. SALGANIK. (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 74-93). México: Fondo de Cultura económica.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de Educación* (Madrid), 325, 299-321.
- GARCÍA, M. J.. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad. Trabajo de investigación*. Bellaterra (Barcelona): Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB. Documento inédito.
- GIL, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 2007, 83-106.
- HAGER, P., HOLLAND, S., & BECKETT (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills. *B- Hert Position paper*, (7), 9, 1-16.
- NAVÍO, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación* (Madrid), 337, 213-234.
- MARTÍNEZ, M. Y VIADER, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación* (Madrid), número extraordinario 2008, 213-234.
- OROZCO, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En M. A. VALLE (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.
- PROYECT TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2001). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- VOORHEES, R. A. (2001). Competency-Based Learning Models: A necessary future. *New Directions for Institutional Research*, 110, 5-13.

## Fuentes electrónicas

- ANEAS, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Seminari Permanent d'Orientació Professional*. Barcelona: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona. Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: [http://es.geocities.com/seperop/docs/A\\_Aneas.PDF](http://es.geocities.com/seperop/docs/A_Aneas.PDF)
- ANECA (2005). *Libro blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. 1. Madrid. Recuperado el 17 de julio de 2008, de: [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- BISQUERRA, R. (2004). *Competencias emocionales y educación emocional. IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional 2004*. Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: <http://fp.educaragon.org/files/Competencias%20Emocionales%20R.%20Bisquerra.doc>
- GONZÁLEZ MAURA, V. Y GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: <http://www.rieoei.org/rie47a09.htm>

**Dirección de contacto:** Carme Armengol Asparó. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G6. 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vellés. Barcelona, España. E-mail: [carme.armengol@uab.es](mailto:carme.armengol@uab.es)

# La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto

## Competency training through *Practicum*: a pilot study

María Luisa Rodicio García

María Iglesias Cortizas

*Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Filosofía e MIDE. A Coruña, España.*

### Resumen

El objetivo de este artículo es diagnosticar las competencias genéricas, adquiridas a través del Practicum. Se utilizó una muestra de 52 sujetos pertenecientes a las titulaciones de Psicopedagogía y Logopedia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (España).

El instrumento utilizado es una escala tipo Likert de 5 categorías. Los niveles de fiabilidad interna ( $\alpha = .960$ ) y la validez de constructo ( $KMO = .787$ ), resultan óptimas.

Los resultados obtenidos a través de un análisis discriminante ( $M$  de Box = 24,785 y una  $p = .000 < .05$ ), para establecer los perfiles y la comparación entre las dos titulaciones, apuntan a que el período de prácticas es un buen momento para trabajar las competencias generales, presentes en todos los estudios, así como exigidas cada vez en mayor medida por el mercado laboral. Los perfiles de competencias que se dibujan una vez analizados los datos nos hablan, en el caso de la titulación de Psicopedagogía, de un estudiante que destaca por su capacidad de resolución de problemas, de ser creativo, de análisis y síntesis, de trabajo autónomo y de ser colaborativo. El perfil de competencias del estudiante de Logopedia es el de alguien organizado y que planifica bien, con gran capacidad de adaptación y habilidades para localizar y analizar información.

Los puntos débiles apuntan aspectos a tener en cuenta en la planificación de las enseñanzas conducentes a ese perfil profesional. En el caso de los psicopedagogos se debería hacer mayor hincapié en la capacidad de organización y planificación, la mejora de la capacidad de adaptación y de localización y análisis de información. Los logopedas, por

su parte, precisan potenciar la capacidad de resolución de problemas, la creatividad, la capacidad de análisis y síntesis, así como la capacidad de trabajo autónomo e iniciativa y la capacidad de trabajar de forma colaborativa.

*Palabras clave:* competencias genéricas, Practicum, competencias profesionales, aprendizaje experiencial, instrucción individualizada, formación basada en competencias, desarrollo personal, métodos de enseñanza, perfil de competencias.

### **Abstract**

The aim of this paper is to diagnose generic competencies acquired during *Practicum*. The sample chosen was 52 subjects studying for the degrees of Psychopedagogy and Speech Therapy, Faculty of Sciences of Education, University of A Coruña (Spain).

We have used a five-category Likert scale. The levels of internal reliability ( $\alpha = 0.960$ ) and construct validity ( $KMO = 0.787$ ) are optimal.

The results reached through discriminant analysis (Box M = 24.785 and  $p = .000 < .05$ ), which establishes the profile for both degrees and compares the two, suggest that teaching practice is the ideal time to develop general competencies present in all degrees, which are increasingly being demanded by labour markets. The competency profiles drawn after analysing the data suggest that students of Psychopedagogy show *problem-solving capacity*, are *creative*, *co-operative*, *able to analyze*, *synthesize*, and *work independently*. The competency profile of Speech Therapy students shows *well-organized* individuals, *good planners* with great *resilience*, and *ability to find and analyze information*.

The weaknesses detected show us what to keep in mind when designing courses in each of those two areas. Students of Psychopedagogy should place more emphasis on organising and planning skills, improving resilience and developing their ability to locate information and analyse it. Speech therapists, on the other hand, need to strengthen their problem solving ability, increase their creativity and their ability in analysis and synthesis; *they must also develop the ability to work both independently and in co-operation*.

*Key Words:* generic competencies, *Practicum*, professional competencies, experiential learning, individualized instruction, competency-based education, personal development, teaching methods, competency profile.

## Introducción

La formación práctica de los futuros profesionales es uno de los elementos clave de cualquier sistema formativo. Aún considerándose así, en el ámbito de la educación formal, no siempre se le ha dado el lugar que debiera ocupar en el currículo de formación. En más ocasiones de las deseadas, esa etapa era dejada en manos del azar y de la improvisación, sin ningún tipo de planificación por parte de sus gestores. En las últimas décadas, se ha tratado de mimar su ejecución dotándola de recursos humanos y materiales que posibilitaran hacer de ella un período verdaderamente profesionalizador pues, no en vano, *el período de prácticas*, es considerado un momento clave de la vida formativa de cualquier profesional.

A esta diferente concepción de «las prácticas», han contribuido, entre otros factores: la demanda creciente, por parte de los empleadores, de formación práctica y de experiencia laboral; las nuevas directrices en el contexto de la educación, en general, y de la Educación Superior, en particular, que abogan por la adquisición de competencias propias de cada puesto de trabajo, llegándose a hablar de perfiles de competencias; el mayor énfasis en la formación para el trabajo como uno de los grandes retos de la sociedad presente y futura, etc.

A esta creciente demanda de formación práctica, hay que añadir el cambio de concepción de la formación dejando atrás los tiempos en los que se demandaba una buena formación técnica y una competencia específica en la profesión, para pasar a primar una serie de competencias menos trabajadas en la formación reglada –al menos hasta el momento actual–, pero que están en la base de todo el sistema de enseñanza-aprendizaje, a modo de currículo oculto. Es precisamente esa «invisibilidad» la que nos lleva a mantener que la distancia entre el mundo formativo y el mundo laboral viene marcada fundamentalmente por lo que denominamos las competencias transversales, genéricas o emocionales, que están en la base de la empleabilidad y que se aprenden a lo largo de toda la vida. Cuidar al máximo el aprendizaje de las mismas se nos antoja indispensable para conseguir *personas competentes*, y entendemos que el Practicum es un momento crucial para dicho aprendizaje.

## La nueva formación en la Universidad y el Practicum

En un mundo global como el actual, donde las tecnologías, la información, la diversidad social y cultural, entre otros factores, marcan nuestro día a día, los ciudadanos deben aprender a gestionar sus vidas, comprendiendo el mundo en el que viven y aprendiendo a convivir. Esta globalidad encierra grandes dosis de complejidad lo que hace de la formación un requisito imprescindible para *sobrevivir*. Si asumimos este principio, debemos avanzar hacia un sistema formativo de calidad que garantice, en función de las posibilidades de cada persona, más inclusión, equidad y excelencia en los aprendizajes, así como competencia al más alto nivel en el mundo del trabajo (Martínez, 2009, p. 23).

El sistema de enseñanza superior tiene que asumir este reto, si cabe todavía más que el resto de niveles educativos, contribuyendo a formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el desarrollo global, basándose para ello en lo que se denomina *aprendizaje a lo largo de la vida* que, a su vez, se sustenta, tal y como se recoge en el Informe Delors, en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Nuestra adhesión a la Unión Europea ha traído consigo múltiples cambios en la ordenación de nuestro sistema político, económico, educativo y social. Desde que en el año 1986 comenzamos nuestra andadura en el marco del denominado Consejo de la Comunidad Europea (CCE), han sido muchas las transformaciones a las que hemos asistido, siendo la reforma de los sistemas educativos y de formación, una de las de mayor calado desde la entrada del euro. Uno de los aspectos más enfatizados por esta reforma es el del aprendizaje permanente para el cual, en el año 2008, se aprobó el EQF-MEC (Marco Europeo de Cualificaciones para el *aprendizaje permanente*). Se trata de una herramienta para fomentar dicho aprendizaje y, por primera vez, se habla de *resultados de aprendizaje*, definiéndolos como «expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 3), y se clasifican en tres categorías: conocimientos teóricos y/o fácticos, destrezas cognitivas y prácticas y, competencia entendida como responsabilidad y autonomía.

En este nuevo escenario *la formación por competencias* cobra protagonismo, no tanto por considerarlo algo novedoso, cuanto por el cambio metodológico que ello supone. Tal y como señala el profesor Marina (2010, p. 51), el esquema conceptos-procedimientos-actitudes, fijado por la Ley de Ordenación General

del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), sigue estando vigente aun hablando de competencias, si bien, «dentro de un radical cambio didáctico que a veces pasa inadvertido». Entendemos que ese cambio didáctico debe primar la formación práctica de los estudiantes, posibilitando el contacto con situaciones reales de aprendizaje que, sin duda, contribuirán al desarrollo de las competencias profesionales. Como señala Tejada (2005, p. 16), en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante, tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

Unido a este cambio conceptual y metodológico está la consideración de que las modificaciones que se están produciendo en el mercado laboral hacen que la formación inicial sea insuficiente e insatisfactoria –tal y como se está desarrollando en la actualidad–, haciéndose necesario un vuelco hacia escenarios formativos más allá de la propia aula. El Practicum se revela como el marco idóneo donde convergen los mundos formativo y laboral y, como señala el profesor Zabalza (2003, p. 45), lo entendemos como «el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un período de formación [...] que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales».

Además el Practicum tiene la ventaja, si lo comparamos con otro tipo de prácticas en centros de trabajo, que cuenta con la supervisión y apoyo de profesorado tutor en el propio centro de prácticas y en el centro de formación, así como el disfrute de una experiencia real sin muchos de sus inconvenientes, dado que la implicación en la misma finaliza con las prácticas.

Siguiendo en un plano formativo, las prácticas permiten al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera que posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (frente a la fragmentación y descontextualización de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario); que le permiten completarlos con otros conocimientos técnicos y especializados propios de su profesión (y, no lo olvidemos, muchas veces más actualizados que los que se estudian en la universidad); y, sobre todo y especialmente, que permiten al estudiante integrarse en un medio nuevo para él, culturalmente distinto a la universidad (otros usos, otras figuras, otras prioridades), permitiendo un proceso de socialización y adaptación al mismo (García, 2009).

## Las competencias que es necesario desarrollar

Tal y como hemos puesto de manifiesto en el apartado anterior, una nueva forma de concebir la formación en la Universidad pasa por el desarrollo de competencias en sus estudiantes. Pero, ¿qué entendemos por competencia?

El término competencia ha sido definido de muy diversas formas sin llegar a una definición clara y precisa del mismo, como así se desprende de los múltiples trabajos existentes vinculados fundamentalmente al ámbito de lo profesional (Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Lévy-Levoyer, 1997; Tejada, 1999a, b; García y Wandosell, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Navío, 2005; Rodríguez, 2006; Gómez, 2006; Mulder, 2007 y Bisquerra y Pérez, 2007, entre otros). Desde los que la consideran como «la habilidad para realizar una actividad particular en el nivel establecido por un estándar» (Working Group on Vocational Qualifications, 1986); «una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio» (Spencer y Spencer, 1993, p. 9); «una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente» (Woodruffe, 1993); «la combinación de atributos, en cuanto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que un individuo es capaz de llevarlos a cabo, ya sea profesional o académicamente» (González y Wagenaar, 2003, p. 80). Vemos como, en cualquier caso, se trata de un constructo complejo que se refiere a:

- Características permanentes de la persona.
- Relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.
- Se ponen de manifiesto al realizar la actividad en cuestión.
- Se pueden generalizar a más de una actividad.
- Implica sólidos conocimientos que fundamentan la acción.
- Adaptada a contextos.

Desde un punto de vista práctico podemos concluir que: «las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño (*performance*) y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional» (Zabalza, 2005, p. 2). No en vano la elaboración de perfiles de competencias tuvo un exitoso desarrollo en las décadas de los 80 y los 90, en el contexto de la empresa a la hora de seleccionar a sus directivos,



algo que se trasladó años después a otros contextos, como el educativo. El problema que se suscitó era el de saber en qué deberíamos de basar la formación para lograr esas competencias. Si queremos profesionales competentes, debemos tener en cuenta estos perfiles a la hora de planificar la formación y, por supuesto y como paso previo, evaluar las competencias necesarias en cada profesión para llegar a fijar los perfiles académicos más adecuados en cada caso.

Sea como fuere, parece existir consenso a la hora de hablar de dos tipos de competencias: *genéricas* –también denominadas transversales, básicas, participativas, socio-emocionales, etc.–, y *específicas*, también denominadas técnicas.

Por lo que respecta a las competencias genéricas, abarcan una gran cantidad de competencias que, siguiendo lo marcado en el Proyecto Tuning, se pueden concretar en (González y Wagenaar, 2003, pp. 81-82):

- Competencias instrumentales: habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.
- Competencias interpersonales: capacidades individuales (capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades de crítica y de autocrítica) y destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.
- Competencias sistémicas: destrezas y habilidades relativas a los sistemas como totalidad.

Como señala Corominas (2001), a diferencia de las técnicas, estas competencias son más perdurables y potencian los aprendizajes continuados a lo largo de la vida a los que nos hemos referido en el apartado anterior.

Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hemos llegado al punto de considerar la necesidad de incorporar en los currícula formativos todo tipo de competencias, desde las técnicas, hasta las sociales, pasando por las metodológicas y participativas. En definitiva, se trata de preparar a los futuros profesionales en todo aquello que van a tener que desarrollar una vez se inserten en el mercado de trabajo (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2010).

Otro dato importante al respecto, aportado por el Proyecto Tuning, es la idea de que las universidades no solamente transfieren el conocimiento consolidado o desarrollado, sino también una variedad de competencias genéricas, y señala: «Esto implica que deben elaborar una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular cualidades tan valiosas como la capacidad

de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la habilidad para comunicarse (González y Wagenaar, 2003, p. 61). Esta afirmación viene a enfatizar lo que ya apuntamos de que se trata de un cambio metodológico importante.

## Método

### Objetivos

Partiendo del marco teórico que hemos expuesto y que nos da pie para plantear las competencias genéricas adquiridas por los estudiantes universitarios a partir del Practicum, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la muestra en función de las variables de identificación.
- Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa.
- Identificar los perfiles de competencias genéricas adquiridas en el período de prácticas en las dos titulaciones analizadas y detectar similitudes y diferencias entre ambas.

### Población y muestra

La población de referencia está formada por la totalidad de estudiantes matriculados en la asignatura «Practicum» de las titulaciones de Psicopedagogía y Logopedia, durante el curso 2009-10. Para nuestra investigación hemos contado con la participación de un total de 52 sujetos que representan el 62% de la población, siendo de la titulación de Psicopedagogía 29 estudiantes y de Logopedia 23. Mayoritariamente son mujeres (representando el 92,3% del total) y sus edades oscilan entre los 19 y 31 años.

La muestra ha sido incidental, es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, una vez finalizado el Practicum e incorporados de nuevo a las disciplinas teóricas en la Facultad. Dado

que el Practicum tiene lugar al comienzo del segundo cuatrimestre, una vez concluido después de un mes, los alumnos se incorporan a las aulas en menor medida que en el primer cuatrimestre, lo cual supone un número inferior a lo que sería la población, es decir, los matriculados en esa disciplina, en ese curso y año académico.

La elección de las titulaciones atendió a un criterio de contacto con el grupo, dado que son titulaciones en las que impartimos docencia y, por tanto, conocemos al alumnado.

### **Procedimiento e instrumento**

Este trabajo de investigación nace de un estudio anterior en el que se trataba de analizar diferentes cuestiones relativas a la organización y funcionamiento del Practicum de la titulación de Psicopedagogía. En aquella ocasión trabajamos, entre otros aspectos, las competencias tanto generales como específicas de la titulación. El perfil de competencias dibujado en aquella ocasión nos motivó a tratar de contrastarlo en otras titulaciones y así fue como surgió la idea de elaborar un instrumento basado exclusivamente en competencias y con capacidad para ser aplicado en otros estudios.

Para su elaboración se tomó como referencia, al igual que lo habíamos hecho en la anterior ocasión, las competencias recogidas en el perfil de las titulaciones en cuestión, elaborados por una Comisión creada a tal fin y aprobados en Junta de Facultad después de diferentes evaluaciones en las que figuraban una exposición pública en la que cualquier miembro de la comunidad universitaria, perteneciente al PDI (Personal Docente Investigador), podía hacer alegaciones (Comisión de la titulación de Psicopedagogía, 2006 y Comisión de la titulación de Logopedia, 2006).

Revisando dichas competencias, observamos la coincidencia casi total, en cuanto a redacción, de las competencias generales, lo que nos llevó a unificarlas y presentar una primera parte del cuestionario común y otra específica para cada titulación, si bien, con posibilidad de establecer dimensiones comunes también, de cara a un análisis posterior.

Por lo que respecta a las genéricas, objeto de este artículo, se presentó el instrumento con un total de 19 competencias y una escala de contestación tipo likert con 5 categorías o alternativas de respuesta, que van desde *nada o nunca* hasta *mucho o siempre*.

Las competencias se concretaron en las siguientes:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Aprender a aprender.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.
- Capacidad de adaptación.
- Preocupación por la calidad.
- Habilidad para localizar y analizar información.
- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
- Trabajar de forma colaborativa.
- Capacidad de organización y planificación.
- Rigor profesional.
- Apertura a la formación continua.
- Creatividad.
- Sensibilidad por la diversidad social y cultural.
- Capacidad de crítica y de autocrítica.
- Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional.
- Comunicarse de forma efectiva en el trabajo.
- Apertura a la innovación.
- Capacidad para asumir nuevos retos.

Este cuestionario ha sido revisado por expertos en la materia con el fin de validar los ítems elegidos y su inteligibilidad para el alumno. Se han tenido en cuenta las correcciones realizadas antes de aplicarlo de forma piloto.

En cuanto a la aplicación del instrumento, inicialmente se ha informado de la investigación a los profesores que impartían alguna asignatura troncal en el segundo cuatrimestre para propiciar el mayor número de respuestas posible. Una vez dado este paso, se invita a participar en la investigación a los alumnos de las titulaciones mencionadas en el contexto de aula habitual, justo la semana posterior a su finalización del período de prácticas, que se concretó en el mes de marzo para los de la titulación de Psicopedagogía y el mes de mayo en el caso de Logopedia.

Se informa a los estudiantes de que los cuestionarios tendrán un tratamiento única y exclusivamente para el fin de esta investigación y que serán anónimos.

Asimismo, se les hace saber que no existen respuestas correctas e incorrectas y que no tienen consecuencias sobre las calificaciones de las asignaturas que cursan. Finalmente, se les solicita la máxima sinceridad. El cuestionario elaborado y aplicado, PECOM-PP y PECOM-PL (Percepción de las competencias en el Practicum en Psicopedagogía y Logopedia, respectivamente), se responde en una única sesión.

## **Diseño**

Como quedó de manifiesto en los objetivos de este trabajo, se trataba de conocer la percepción de nuestros estudiantes acerca de la adquisición de competencias genéricas a través del Practicum, elaborando para ello un instrumento y analizando su validez y fiabilidad, así como extraer el perfil de competencias en las titulaciones de Psicopedagogía y Logopedia.

Para ello hemos elegido un diseño correlacional, ya que no se manipulan intencionalmente las variables de estudio, ni son escogidas al azar; simplemente se ha utilizado la muestra incidental que se produce en los grupos del aula de las titulaciones a las que hemos tenido acceso.

## **Análisis de datos**

Se han combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach, dos mitades de Guttman, el coeficiente de Spearman-Brown y estadísticos total-elemento), análisis factorial y análisis discriminante. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

## Resultados

### Caracterizar la muestra en función de las variables de identificación

Como hemos puesto de manifiesto en el apartado referido a la muestra, ésta se distribuye prácticamente en igual número en las dos titulaciones analizadas, Psicopedagogía y Logopedia, contando con la participación de 29 y 23 estudiantes, que representan el 55,7% y el 44,23% del total de la muestra, respectivamente. Si tenemos en cuenta que la Facultad de Ciencias de la Educación es un destino más elegido por las chicas que por los chicos, no sorprende el dato de que sean mayoritariamente mujeres las que han participado, representando el 92,3% del total. Sus edades oscilan entre los 19 y 31 años, con una edad media de 23,12 años y una desviación típica de 2,55. El 32,7% de los participantes compaginan estudios y trabajo y el resto tan sólo estudia. En cuanto al centro en que desarrollan sus prácticas, el mayor porcentaje (26,9%), las realiza en centros educativos, en sus diferentes niveles, seguido muy de cerca por Asociaciones (el 25,0%).

### Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa

Para este objetivo se ha utilizado el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (consistencia interna), obteniendo un valor excelente, con un  $\alpha=.960$ . Para verificar si la escala discrimina adecuadamente o no, se utilizan otros índices como el de las dos mitades de Guttman, obteniendo un valor muy próximo a 1, concretamente de .881. El mismo estadístico permite analizar de nuevo con el valor  $\alpha$  de Cronbach, en la 1ª parte con un coeficiente de .927 para una  $n=10$  elementos, y en la 2ª parte de .837 para una  $n=9$ . Finalmente, el coeficiente de Spearman-Brown evalúa, para una longitud tanto igual como desigual de elementos, con un valor de .905.

Además se evaluó el coeficiente de correlación corregida entre la puntuación de cada ítem y la total de la escala. Del estadístico «total-elemento» extraemos los siguientes datos:

De 19 ítems que contiene la escala aplicada a la muestra, presenta una correlación elemento-total corregida entre la puntuación de la misma, con unos valores bastante elevados y aproximados a 1, como por ejemplo: *la capacidad*

de resolución de problemas con una  $r=.844$ ; capacidad de organización y planificación  $r=.814$ ; y aprender a aprender con un  $r=.804$ . En el mismo estadístico se evalúa el nivel de  $\alpha$  de Cronbach, si se va eliminando uno a uno los elementos que componen la escala, que ofrece óptimos valores de fiabilidad para todos los ítems siendo .932 el valor más bajo. Todo ello significa una confirmación de la fiabilidad del instrumento aplicado, si bien, no olvidamos las limitaciones de nuestro estudio piloto.

Siguiendo a Yela (1987), los cuestionarios que recogen información sobre valores, intereses, actitudes u otros aspectos relacionados con la personalidad no suelen alcanzar coeficientes superiores a .70, por lo que podemos decir que, para nuestro caso, es un valor elevado.

TABLA I. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	,787
Prueba de esfericidad Chi-cuadrado de Bartlett aproximado	469,264
gl	171
Sig.	,000

Para verificar la validez del instrumento (constructo) se ha aplicado un análisis factorial a través del cual hemos obtenido la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), obteniendo un valor de .787, interpretado entre mediano a meritorio. Y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ( $\chi^2=469,264$ ; g.l.=171;  $p=.000<.05$ ), pues ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial. Se han extraído 4 factores, de los 19 iniciales, por el método de extracción «Análisis de componentes principales», que explican casi el 72% de la varianza total acumulada. En el estadístico «Varianza total explicada» verificamos el porcentaje que aportan los 4 primeros factores de manera individual: el 1º factor un 49,577%; el 2º factor un 9,182%; el 3º un 6,765% y el último, 4º factor, un 5,768%. Estos datos permiten determinar que el primer factor es el más explicativo y el que ofrece la mayor información del tema tratado. Esto ratifica un modelo factorial muy ajustado al criterio de parsimonia, ya que de los 19 componentes finalmente se ha extraído sólo una solución de 4 factores con un porcentaje acumulado del 71,292%.

Para cerrar este apartado se ha analizado el estadístico «Matriz de componentes rotados» donde se obtiene la ponderación factorial de cada competencia en cada factor, siendo de gran importancia saber los valores de la saturación del ítem en cada uno de ellos para determinar cuál es el más explicativo:

- En el 1º factor saturan: trabajar de forma autónoma y con iniciativa (.780), apertura a la innovación psicopedagógica (.747), capacidad para asumir nuevos retos (.740), capacidad de adaptación (.738), capacidad de organización y planificación (.623), aprender a aprender (.613), y capacidad de análisis y síntesis (.527).
- En el 2º factor saturan: comunicarse de forma efectiva en el trabajo (.880), tres ítems con la misma saturación: comportarse con ética y responsabilidad, capacidad de crítica y sensibilidad por la diversidad social y cultural (.737), trabajar de forma colaborativa (.677), preocupación por la calidad (.624), y capacidad de aplicar conocimientos (.621).
- En el 3º factor saturan: apertura a la formación continua (.842), capacidad de crítica y autocrítica (.570), rigor profesional (.555), y habilidad para localizar y analizar información (.552).
- En el 4º factor satura sólo un ítem que tiene el suficiente peso como es la creatividad (.873).

En conclusión, no hay duda de que el 1º factor es el que realmente explica las competencias adquiridas para realizar el Practicum en este estudio piloto, y que es susceptible de otras repeticiones en el futuro.

### **Identificar los perfiles de competencias genéricas adquiridas en el período de prácticas en las dos titulaciones analizadas y detectar similitudes y diferencias entre ambas**

Para la consecución de este objetivo se ha planteado, en un primer momento, la realización de un análisis discriminante que nos permite contrastar la  $h_1$ , de la existencia de diferencias significativas entre las variables utilizadas. Y en un segundo momento, la obtención de los perfiles discriminantes de las titulaciones estudiadas y su comparativa.



- *Aplicación del análisis discriminante.* Para la realización del análisis hemos elegido a priori 8 ítems que se corresponden con los más significativos de los 19 iniciales:
  - Capacidad de resolución de problemas.
  - Creatividad.
  - Capacidad de análisis y síntesis.
  - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
  - Capacidad de organización y planificación.
  - Capacidad de adaptación.
  - Trabajar de forma colaborativa.
  - Habilidad para localizar y analizar la información.

Una vez realizado este trabajo de selección de ítems, se aplicó el análisis determinante con el método de inclusión por pasos. Los resultados obtenidos en la prueba M de Box nos informan de la existencia deseada del supuesto de heteroscedasticidad o diferencia de medias grupales en las titulaciones estudiadas, por lo que se acepta la  $H_1$  de diferencia estadísticamente significativa de medias grupales, con relación a los ítems elegidos (M de Box=24,785 y una  $p=.000<.05$ ).

TABLA II. Contraste de igualdad de matrices de covarianza

M de Box		24,785
F	Aprox.	7,782
	gl1	3
	gl2	14291,680
	Sig.	,000

*El modelo discriminante* para clasificar y predecir que surge de este análisis está formado por los dos ítems que mejor discriminan a las titulaciones estudiadas: *capacidad de resolución de problemas* y *capacidad de organización y planificación*, ambos con valores de  $F>3,84$ , para la primera  $F=5,584$  y  $p=.022<.05$  y para la segunda una  $F=6,407$  y una  $p=.003<.05$ .

- *La evaluación de la capacidad discriminante* de la función canónica se obtiene con el estadístico «Autovalores» que nos aporta sólo una función que ofrece la mejor combinación lineal de variables o competencias genéricas, con una explicación de la varianza del 100% de las dos variables

mencionadas. Aportan un autovalor=.273 y una correlación canónica=.463 aproximada a .05 (tomando como criterio que el coeficiente sea igual o superior a .45, tal como proponen Tabchnick y Fidell, 1983), circunstancia que verifica la existencia de una discriminación por parte de la función obtenida entre las dos categorías de estudio. Queda también confirmada con el estadístico Lambda de Wilks con un valor de Chi-Cuadrado de 11,332 distribuido con una  $p=.003<.05$ .

- *Para obtener los perfiles discriminantes de las titulaciones estudiadas y su comparativa*, se ha evaluado la matriz de estructura y las funciones en los centroides de los grupos conjuntamente, que nos permiten obtener el valor de carga de las variables ordenadas de mayor a menor peso, determinando que la variable que destaca es la primera con un valor de puntuación de .653. El estadístico funciones en los centroides de los grupos nos proporciona los valores positivos para Psicopedagogía (.335) y negativos para Logopedia (-.781).

**TABLA III.** Matriz de estructura

	<b>Función</b>
	<b>I</b>
Capacidad de resolución de problemas	,653
Creatividad (a)	,179
Capacidad de análisis y síntesis (a)	,116
Trabajar de forma autónoma y con iniciativa (a)	,072
Capacidad de organización y planificación	-,058
Capacidad de adaptación (a)	-,025
Trabajar de forma colaborativa (a)	,001
Habilidad para localizar y analizar información (a)	-,001

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.

Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

(a) Esta variable no se emplea en el análisis.

De los análisis anteriores se extraen los perfiles de las titulaciones atendiendo a sus puntos fuertes y débiles, que salen de la percepción que los estudiantes tienen de las competencias genéricas que adquieren en el período de Practicum. Estos datos quedan reflejados en la tabla IV relativa a los perfiles de competencia y, como se puede apreciar, los puntos fuertes (que puntúan en positivo) en Psicopedagogía, se convierten en puntos débiles (que puntúan en negativo) en

Logopedia, debido a que al trabajar sólo con dos titulaciones se obtiene una única función que discrimina una en positivo y otra en negativo.

TABLA IV. Perfiles de competencias

COMPETENCIAS GENÉRICAS	PSICOPEDAGOGOS		LOGOPEDAS	
	Puntos fuertes	Puntos débiles	Puntos fuertes	Puntos débiles
Capacidad de resolución de problemas	x			x
Creatividad	x			x
Capacidad de análisis y síntesis	x			x
Capacidad de trabajar de forma autónoma y con iniciativa	x			x
Colaborativos en el trabajo	x			x
Capacidad de organización y planificación		x	x	
Capacidad de adaptación		x	x	
Capacidad para localizar y analizar información		x	x	

Las competencias genéricas en los psicopedagogos discriminan de forma positiva con respecto a los logopedas. La media grupal de los psicopedagogos es positiva en la mayoría de los ítems, de lo que se deduce que el programa del Practicum presenta mayor desarrollo de estas competencias, mientras que debería de potenciar más las competencias que resultan ser más deficitarias. En cuanto a los logopedas, presentan un centroide negativo que significa una puntuación más baja en la media grupal de sus respuestas a la percepción de las competencias genéricas. Estas diferencias hay que tomarlas con las debidas reservas dado que estamos comparando estudiantes de primer ciclo (concretamente de 2º de Logopedia), con estudiantes de segundo ciclo (de 2º de Psicopedagogía).

Esta técnica de análisis discriminante permite concluir que las competencias genéricas más significativas en las dos titulaciones analizadas, discriminan significativamente, lo que significa que existen diferencias en los perfiles de los alumnos que cursan las titulaciones referidas, con puntos fuertes y débiles, siendo estos últimos los que muestran evidencias de los aspectos a mejorar y así poder evaluar el programa de la titulación (en este caso referida al Practicum), e incorporar mejoras en las actividades que desarrollan dichas competencias genéricas

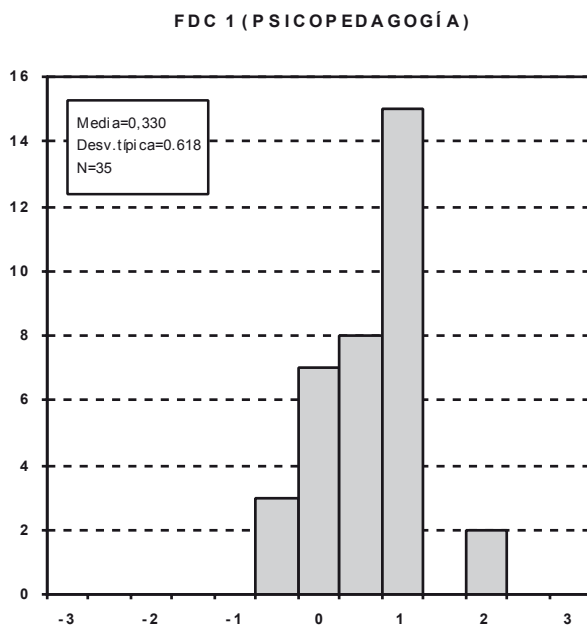
propuestas por Bolonia. Así mismo, permite predecir y clasificar a los estudiantes en sus titulaciones. A través del estadístico «Resultados de la clasificación» ofrece una predicción perfecta de las competencias genéricas con relación a los sujetos pertenecientes a la titulación de Psicopedagogía con el 100% de aciertos en su pronóstico, es decir, que con estas competencias se puede predecir qué sujetos pertenecen a dicha titulación. Los logopedas presentan peor pronóstico ya que a la hora de clasificarlos en función de la titulación presentan un acierto del 52,9% y han errado en un 47,1% de los casos.

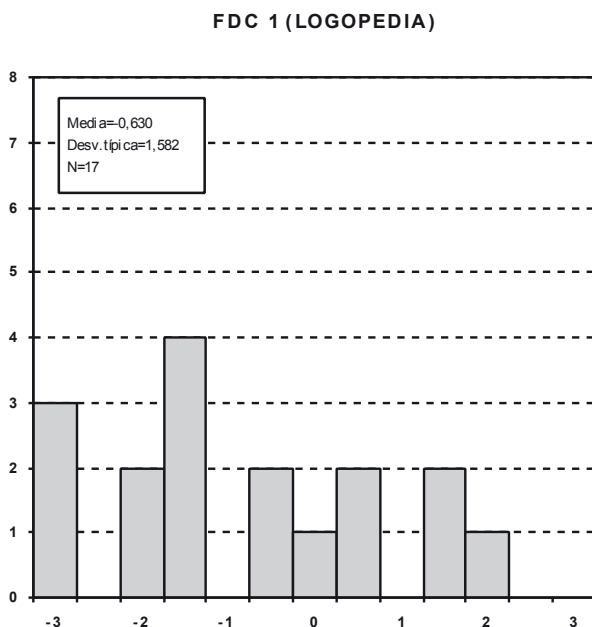
En síntesis, los psicopedagogos, como grupo, son más homogéneos y fáciles de clasificar en función de las competencias analizadas, mientras que el grupo de logopedia es más heterogéneo y se produce un peor pronóstico.

---

**GRÁFICO I.** Función discriminante canónica I sobre la base de las titulaciones. Psicopedagogía

---



**GRÁFICO II.** Función discriminante canónica I sobre la base de las titulaciones. Logopedia

Se observa cómo en el histograma de frecuencia, en la titulación de Psicopedagogía (Gráfico I), se evalúa positivamente con una media de .330 y muy poca desviación típica=.6180 lo que indica una dispersión pequeña y que los casos son bastante homogéneos. Se ve que hay un intervalo entre 1.5 y 2 correspondiente a la barra del histograma con menor frecuencia, con valores más elevados en las competencias genéricas. Con respecto a la distribución normal de la Campana de Gauss encontramos un ajuste bastante cercano a la simetría y una curtosis más elevada de lo normal, lo que indica que los estudiantes de Psicopedagogía se concentran en valores muy similares en las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de percepción de las competencias genéricas mencionadas.

En contraste los estudiantes de Logopedia (Gráfico II) presentan una dispersión de la normalidad mayor en las puntuaciones obtenidas en las respuestas recogidas del instrumento aplicado. Se observan cuatro grupos perfectamente diferenciados con respecto a puntuaciones positivas y negativas, siendo mayoritaria la existencia de casos encontrados en la zona de valores positivos dentro de la Campana de Gauss, lo que verifica ausencia total de normalidad y de simetría,

ya que el valor de la media es .630, muy alejado del valor de la moda y de la mediana con un porcentaje de casos diferente en las zonas positivas y negativas de la campana. Y esto justifica una mayor desviación típica, con un valor de 1,5820 de los casos, con respecto a la media.

En síntesis, esto significa que las titulaciones estudiadas presentan una total discriminación con respecto a las competencias genéricas, siendo grupos bastante diferenciados.

## Discusión

En primer lugar, podemos decir que el instrumento que hemos creado para diagnosticar la percepción de las competencias genéricas en estudiantes universitarios, que hemos denominado (PECOM-PP y PECOM-PL), según se aplique a Psicopedagogía o a Logopedia, ha resultado fiable ( $\alpha=.960$ ; dos mitades de Guttman .881; coeficiente Spearman-Brown .905) y con validez del constructo (KMO=.787). Y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ( $\chi^2=469,264$ ; g.l.=171;  $p=.000<.05$ ), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial. El análisis factorial nos ha permitido extraer 4 factores que aportan la siguiente información individual: el 1º factor un 49,577%; el 2º factor un 9,182%; el 3º un 6,765% y el último, 4º factor, un 5,768%.

La ponderación factorial de cada competencia en cada factor nos está indicando que, dentro del primer factor, *trabajar de forma autónoma y con iniciativa* es la que más información comparte con el resto (.780), seguida de *apertura a la innovación psicopedagógica, capacidad para asumir nuevos retos, capacidad de adaptación, capacidad de organización y planificación, aprender a aprender, y capacidad de análisis y síntesis*.

En cuanto al 2º factor la variable *comunicarse de forma efectiva en el trabajo* (.880) es la que mayor información aporta con respecto a *comportarse con ética y responsabilidad y capacidad de crítica y sensibilidad por la diversidad social y cultural, trabajar de forma colaborativa, preocupación por la calidad, y capacidad de aplicar conocimientos*.

En el 3º factor es la *apertura a la formación continua* (.842), la que mayor información aporta con respecto a las demás que configuran este factor, *capacidad*

*de crítica y autocrítica, rigor profesional, y habilidad para localizar y analizar información.*

En el 4º factor, aparece sólo un ítem que tiene el suficiente peso como es la *creatividad* (.873).

En esta línea existen otros instrumentos con valores parecidos como el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) de Bar-On (1997a, 2000; 1997b, 2000); el ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000); el ICS-I, ICS-P (Inventario de Competencias Socio emocionales- Importancia y Presencia) de Repetto et al. (2006); el Cuestionario de Competencias Específicas elaborado en el marco del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003); y el CUPECE-SUP (Cuestionario de Percepción de las Competencias Emocionales), de Iglesias-Cortizas (2009a,b), entre otros.

Todas las variables analizadas anteriormente subyacen en el espíritu de la Declaración de Bolonia de 1999 y, en nuestra opinión, deben estar recogidos en las funciones del profesor a la hora de desarrollar las competencias personales de los discentes en los niveles más elementales. La autora Rodicio-García (2009), también señala la necesidad de asumir los nuevos escenarios formativos y el aprendizaje a lo largo de la vida que nos lleva a enfatizar una serie de competencias más allá de las meramente instrumentales y que contribuirán al *saber ser y saber estar* en la organización.

El hecho de que las competencias se adquieren principalmente durante el Practicum, es algo que nos invita a reflexionar, así como el hecho de que, tal y como señala Pérez (2008, p. 343), no haya ninguna competencia que se consiga exclusivamente durante la formación teórica en la carrera.

Por otra parte, merecen mención especial algunos de los datos obtenidos a través de este cuestionario, como por ejemplo:

- Considerar los *puntos débiles de los psicopedagogos* en las competencias genéricas. Sería importante desarrollar más esas competencias con metodologías adecuadas, lo que podría ser una nueva vía de investigación concretándose en la creación de programas específicos para potenciar un mayor desarrollo de las mismas. Debería de hacerse mayor hincapié en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para *organizarse y planificar*; no en vano, ésta es una competencia básica a la hora de diseñar programas de intervención. *Mejorar la capacidad de adaptación, tanto en el aula como en el lugar de trabajo*, en actividades con los alumnos

y con los profesores. Y, finalmente, *optimizar la capacidad de localizar y analizar información*, competencia esencial para enriquecer sus conocimientos que redundarán en el diagnóstico, diseño y evaluación de programas de intervención.

- Con respecto a los *puntos débiles de los logopedas*, hemos de decir que se diferencian de los psicopedagogos algo, por otra parte, esperable ya que se trata de estudiantes de primer ciclo, frente a los psicopedagogos que ya están en un segundo ciclo. A estos estudiantes se los debería potenciar con programas que desarrollen *específicamente la capacidad de resolución de problemas* pues, en las funciones profesionales, ésta es una capacidad importante, ya que son las personas que han de atender directamente al paciente o alumno en función del contexto en que actúen. Estimular la *creatividad*, pues una buena terapia necesita de muchas actividades creativas para mantener al paciente/alumno atento e ilusionado con lo que el profesional le propone y está directamente relacionado con el rendimiento o beneficio del programa aplicado. La *capacidad de análisis y síntesis* es otra de las competencias que se debe desarrollar, ya que está íntimamente relacionada con el estudio de los casos que van a tratar, así como la *capacidad de trabajo autónomo e iniciativa*, que en este profesional es muy importante, sobre todo si actúa en un gabinete de logopedia. Y, finalmente, la *capacidad de trabajar de forma colaborativa*, es esencial para insertarse en el puesto de trabajo y actuar dentro de un equipo, en el que se comparten objetivos, tareas, diagnóstico y evaluación y, por supuesto, programas de intervención con su evaluación final.

Para terminar, diremos que los datos obtenidos en esta investigación se han de tomar con precaución, especialmente porque son el resultado de un estudio piloto, por lo que sería deseable poder extenderlo a una muestra mayor. Por otra parte, los estudiantes de Logopedia (2º diplomatura) son más jóvenes que los de Psicopedagogía (5º licenciatura). Se ha de tener en cuenta que la diferencia de años implica madurez personal y académica, y de ahí se derivan algunas de las diferencias detectadas.



## Referencias bibliográficas

- ALBERICI, A. Y SERRERI, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- BAR-ON, R. (1997a). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory: User's manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- (1997b). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory. Technical manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. Y RHEE, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. BAR-ON, R. Y J. D. PARKER (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- GARCÍA, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La Cuestión Universitaria*, 5, 82-90.
- GARCÍA, A. Y WANDOSELL, G. (2004). *Perfil del emprendedor y proceso de creación de empresas en la Región de Murcia*. Murcia: Universidad Politécnica de Cartagena.
- GÓMEZ, J.M. (2006). El trabajo de los universitarios. En C. J. VAN-DER HOFSTADT Y J. M. GÓMEZ GRAS, *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 7-37). Madrid: Díaz de Santos
- GONZÁLEZ, J., Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One* Madrid: Universidad de Deusto.
- IGLESIAS-CORTIZAS, M. J. (2009a). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 300-311.

- (2009b). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 451-467.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-DEUSTO.
- (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARINA, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- MARTÍNEZ, M. (2009). Aprendizaje servicio: bases conceptuales y sentido formativo. En RAPOSO, MARTÍNEZ, LODEIRO, FERNÁNDEZ Y PÉREZ (Coords.), *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*. Actas del X Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresa en la formación universitaria. Poio 29 de junio-1 de julio de 2009.
- MULDER, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- PÉREZ, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- REPETTO, E. ET AL (2006). Validación del «Inventario de Competencias Socio emocionales –Importancia y Presencia–» (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Ciclos formativos y de Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- RODICIO-GARCÍA, M. L. (2009). La función tutorial y la Formación Profesional en las instituciones laborales. En L. SOBRADO Y A. CORTÉS, *Orientación Profesional* (pp. 323-340). Madrid: Biblioteca Nueva.
- RODICIO-GARCÍA, M. L. E IGLESIAS-CORTIZAS, M. J. (2010). Las competencias emocionales de las personas emprendedoras: Un estudio desde la formación. En A. RIAL ET AL. (Coords.), *Actas del XI Congreso Galicia Norte de Portugal*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- SPENCER, L. M. Y SPENCER, S.M. (1993). *Competence at Work*. New Cork: John Wiley and Sons.
- TABCHNICK, B. G. Y FIDELL, L. S. (1983). *Using multivariate statistics*. New York: Harper and Row.
- TEJADA, J. (1999a). Acerca de las competencias Profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- (1999b). Acerca de las competencias Profesionales II. *Herramientas*, 57, 8-14.
- (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. VIII Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio, 30 junio-2 julio 2005.
- WOODRUFFE, C. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14, 1, 29-36.
- WORKING GROUP ON VOCATIONAL QUALIFICATIONS (1986). *Review of Vocational Qualifications in England and Wales: A Report by the Working Group*. London: Chairman HG DeVile, HMSO.
- YELA, M. (1987). *Introducción a la teoría de los tests*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Fuentes electrónicas

- COMISIÓN DE LA TITULACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (2006). *Perfil académico-profesional e competencias*. Recuperado el 3 de mayo de 2010 de: <http://www.educacion.udc.es/pdfs/docencia/perfiles/Psicopedagogia.pdf>
- COMISIÓN DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (2006). *Perfil académico-profesional e competencias*. Recuperado el 3 de mayo de 2010 de: <http://www.educacion.udc.es/pdfs/docencia/perfiles/Logopedia.pdf>
- ZABALZA, M.A. (2005). *La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad*. Recuperado el 24 de mayo de 2010 de: <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin6zab.pdf>

**Dirección de contacto:** María Luisa Rodicio García. Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Filosofía e MIDE. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña, España. E-mail: mrodicio@udc.es



## **Los agentes del Practicum**



# La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura

## Tutoring activity in *Practicum*. Review of the literature

Alfonso Cid Sabucedo

Adolfo Pérez Abellás

José A. Sarmiento Campos

*Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Ourense, España.*

### Resumen

En el denominado «proceso de Bolonia» la formación del profesorado tiende a ser considerado un «objetivo transversal» que cada país «implementará» de acuerdo con sus peculiaridades. Esta implementación, entre otros aspectos, afectará a la tutoría en el Practicum de los nuevos Planes de Estudio de Grado y Posgrado de los títulos de formación del profesorado. Para que el proceso se pueda realizar de la mejor forma posible, en este trabajo explicitamos los hallazgos de la investigación empírica sobre la temática. Para realizar la revisión de la literatura empírica, nacional e internacional, elegimos un diseño de corte cualitativo utilizando una metodología «sistemática» y «narrativa». La fuente de datos estuvo constituida por 137 artículos de investigación seleccionados a través de las bases de datos Educational Resources Information Centre (ERIC), British Education Index (BEI), Internet Society (ISOC), así como las Actas de los 10 Symposiums Internacionales sobre el Practicum celebrados en Poio (Pontevedra). Una vez seleccionados los artículos, se procedió a su codificación «factual» y «descriptiva». Los resultados descriptivos obtenidos ponen de manifiesto, primero, los beneficios que la tutoría aporta para tutores: desarrollo profesional y personal, aprendizaje (reflexión) y satisfacción en el trabajo; y para los tutorandos: apoyo para su desarrollo profesional, ayuda para la realización de aprendizajes (reflexión) y la socialización. Y, segundo, las condiciones necesarias para que el desempeño de la tutoría sea «eficaz», entre ellas, la delimitación de las funciones del tutor, la selección de tutores y asignación de tutorandos, la formación

del tutor y las estrategias para la tutoría. Finalizamos haciendo referencia a las limitaciones del trabajo.

*Palabras clave:* tutor, tutoría, Practicum, formación profesorado, educación, revisión literatura.

### **Abstract**

In the so called «Bologna Process», teacher education tends to be viewed as a «cross-curricular objective» that each country will implement according to its own needs and conditions. Among other aspects, this process of implementation will affect tutorial action during teaching practice (*Practicum*) in the new Teacher Education Degrees curricula, leading to teaching degrees.

To accomplish the goal as neatly as possible, we show the conclusions of empirical research on the topic. In order to review the empirical literature available, at both national and international levels, we have chosen a qualitative design model, using a «systematic» and «narrative» methodology. Our source of data was composed of 137 research papers selected from the following data bases: Educational Resources Information Centre (ERIC), British Education Index (BEI), Internet Society (ISOC), as well as from the minutes of the ten International Symposiums on *Practicum* held in Poio (Pontevedra, Spain).

After selecting the papers, we proceeded to their «factual» and «descriptive» encoding. The descriptive results reached show, first of all, how tutors benefit from their tutorial activity: professional and personal development, learning (reflection) and work satisfaction. Trainees also obtain benefits: support in their professional development, help in their learning process (reflection) and socialization. In addition, the paper mentions the requirements for tutorial action to be «effective». Among them, setting the limits of tutorial action, a correct selection of tutors and an adequate allocation of trainees, tutors' education and tutorial strategies. Finally, we mention the methodological and practical limitations of tutorial activity.

*Key Words* tutor, tutorial action, *Practicum*, teacher education, education, review of the literature.



## Introducción

En la sociedad actual nos encontramos inmersos en el desarrollo del denominado «proceso de Bolonia», lo que implica, entre otros aspectos, la nueva estructura de los estudios universitarios; créditos ECTS; resultados de aprendizaje; calidad y aprendizaje a lo largo de la vida. En cuanto a la formación de futuros docentes, las pautas generales se encuentran recogidas en el Programa «Education and Training, 2010», uno de cuyos objetivos es la mejora de la formación del profesorado. En él se recogen los documentos más recientes relacionados con este objetivo como son el acuerdo de la Comisión Europea de 2007, de 27 de agosto y las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 2007, de 15 de noviembre. En ambos se indica que la formación del profesorado tiene que ser considerada como un «objetivo transversal» y que cada país de la Unión deberá ponerlo en práctica de acuerdo con sus peculiaridades. Así, en nuestro país, se está procediendo a la «implementación» de los acuerdos europeos que afectarán en gran medida al currículum, a la docencia y al trabajo de los estudiantes y, en nuestro caso, a la tutoría en el Practicum en los nuevos Planes de Estudio de Grado y Postgrado de formación del profesorado.

## Algunas consideraciones preliminares

Antes de proceder a la revisión de la literatura de investigación, y debido al estado de confusión existente en este campo, consideramos necesario precisar nuestra postura respecto a los aspectos siguientes.

### Qué entendemos por Practicum

En la literatura es frecuente encontrarse con términos utilizados como equivalentes al de «Practicum», como los de «prácticas de enseñanza» (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Whitcomb y Borko, 2006), «inducción» (Collinson et al., 2009) o «pasantía» (Darling-Hammond, 2006).

De los distintos modelos de Practicum (Zabalza, 2006, p. 314), nosotros nos adscribimos al modelo de «Practicums destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo», por ser el modelo al que pertenecen nuestros actuales Practicum de los títulos de formación del profesorado.

Desde esta perspectiva podemos conceptualizar el Practicum como la inclusión de «todos los tipos de observación y prácticas de enseñanza en un programa de formación inicial del profesorado» (Zeichner, 1993, p. 53).

Generalmente el Practicum, y la tutoría como un elemento nuclear del mismo (Zabalza y Cid, 2005), es considerado como uno de los factores claves en la formación del profesorado (Clarke y Collins, 2007; Farrell, 2008).

### Qué entendemos por tutoría

La tutoría recibe la atención de los investigadores a partir de los años setenta de la anterior centuria. En un estudio longitudinal realizado por Levinson et al. (1978) ponían de manifiesto cómo la tutoría era un proceso de desarrollo importante en la madurez con beneficios para el tutor y tutorando. Ellos fueron los primeros en defender que el acceso a un tutor era ventajoso para el desarrollo profesional y personal del protegido/tutorando. Estos autores pusieron de manifiesto que el papel de los tutores fue el de «igual» o «padre». El modelo referido en este mismo estudio era el del tutor «tradicional» o «informal» que fue el primero que conoció la humanidad. En este caso, los autores interpretan que el «tutor» estaba revestido del significado original que tenía en sus comienzos en la historia épica de Homero. A finales de los años setenta, la tutoría se formalizó en las organizaciones como herramienta importante para proveer de personal cualificado a las organizaciones (Henderson, 1985). El proceso de formalización de la tutoría se produce cuando las organizaciones, como las escuelas y hospitales, observaron el aprendizaje potencial y las oportunidades de desarrollo que la tutoría podría proporcionar para dotarlas de personal cualificado.

La literatura que se ocupa de la tutoría pone de manifiesto que este es un término huidizo (Enrich y Hansford 1999) y que su conceptualización presenta problemas a los investigadores (Vance y Olson 1991; Hurley, 1988), debido a que el término se utiliza de forma descontextualizada e incoherente (Healey, 1997)

para describir una variedad amplia de relaciones interpersonales (Crosby, 1999; Jacobi, 1991). Esta situación, en el campo de la educación, entre otros, es diáfana. Son varios los autores que defienden la dificultad de definirla porque a menudo se confunde con otras funciones de «apoyo» prestadas por otras personas (Cahill, 1996; Gibbs, 1999; Jacobi, 1991; Madison, Watson y Knight, 1994; Morton-Cooper y Palmer, 1993). Así, en el ámbito educativo se utilizan los términos de «entrenador», «entrenador ejecutivo», «mentor», «supervisor», etc. como equivalentes al de «tutor».

Por lo que a este trabajo se refiere, el tutor/a formal en el contexto de los centros docentes, es la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados (Zabalza y Cid, 1998, P. 17). A una definición similar llegan Ehrich, Tennent y Hansford (2002, p. 3) después de revisar varios trabajos de investigación en el ámbito educativo y recoger, como síntesis, la definición en el sentido de «una persona que establece una relación con el tutorando/protegido al objeto de ayudarlo en el desarrollo y promoción profesional».

Finalmente, en cuanto al tipo o modalidad de tutoría, siguiendo a Zabalza (2003, p. 128) nos situamos en el nivel 4º la «tutoría», la que se lleva a cabo en el período de práctica o Practicum.

### **La investigación sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado**

La investigación sobre la formación del profesorado es un campo relativamente reciente a pesar de que sus fundamentos coinciden, en buena medida, con la investigación sobre la enseñanza (Grossman y Mcdonald, 2008). Y, dentro de la formación del profesorado, la investigación sobre la tutoría en el Practicum es todavía más reciente y, por tanto, escasa y limitada (Gibbs, 1999; Jacobi, 1991; Healy y Welchert, 1990). Esto se debe, según Jacobi (1991, p. 522), a que «el análisis teórico sobre la tutoría ha estado ausente, implícito, limitado o subdesarrollado». Opinión semejante es la expresada por Healy y Welchert (1990) al indicar que la teorización de la tutoría en el Practicum continúa teniendo problemas de definición debido al fracaso de los investigadores para establecer una teoría apropiada. No será sino a partir de los años ochenta de la

anterior centuria cuando la investigación comienza a desarrollarse, realizándose desde diferentes perspectivas (Hobson, et al, 2009; Wang y Odell, 2002), desde la psicología cognoscitiva de habilidades (Anderson, 2006; Leinhardt, Young, y Merriman, 1995; Tomlinson, 1998), desde las teorías neo-Vigostianas y socio-culturales (Edwards y Collison, 1996; Rogoff, 1995; Tharp y Gallimore, 1988; Wertsch, 1991), desde la práctica reflexiva (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1994), desde el aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno, Collins y Resnick, 1996), desde el conocimiento de destrezas (Grimmett y MacKinnon, 1992; Leinhardt, 1990), desde el conocimiento personal práctico (Doyle, 1990; Elbaz, 1983) y desde el razonamiento práctico (Fenstermacher, 1986, 1994). No obstante, el problema de establecer una teorización de la tutoría en el Practicum persiste. De estas perspectivas, nosotros nos situamos en la de la «práctica reflexiva».

Será en este contexto donde tenga sentido el presente trabajo, cuyo objetivo consiste en recoger, sistematizar y explicitar los hallazgos de la investigación empírica sobre la tutoría en el Practicum de los títulos de formación del profesorado y, a partir de ellos, plantear propuestas para su consideración en los nuevos Planes de Estudio de Grado y Postgrado.

## Metodología

### Diseño de investigación

Consecuentes con el objetivo propuesto elegimos un diseño de corte cualitativo (Marshall y Rossman 1989; Creswell, 1994) a través del cual procederemos a realizar una revisión de la literatura de investigación empírica, internacional y nacional, sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado. Por tanto, nuestro trabajo comparte características de las revisiones de la literatura denominados «sistemáticos» y «narrativos» (Gough y Elbourne, 2002; Oakley, 2003), aunque no pueda caracterizarse con rigor en ninguno de ellos.

## Cuestiones, preguntas de investigación

Al objeto de dar respuesta al problema de investigación formulado nos planteamos las siguientes cuestiones, preguntas de investigación:

- Qué beneficios, según las aportaciones de la investigación empírica, aporta la tutoría a tutores y tutorandos en el Practicum de la formación del profesorado.
- Cuáles son las condiciones, según las aportaciones de la investigación empírica, para una tutoría eficaz.

## Población, muestra y obtención de los datos

La población a la que se refiere este estudio, y de la que partimos, es de 463 títulos. Para su obtención hemos recurrido a las bases de datos electrónicas desde 1986: Educational Resources Information Centre (ERIC), British Education Index (BEI), Internet Society (ISOC), a través de los términos «mentor/s: tutor/es», «mentoring: tutoría», «Practicum», «mentor/s + Practicum: tutor/es + Practicum», «mentoring + Practicum: tutoría + Practicum», «mentor/s + education: tutor/es + profesor» y «mentoring + education: tutoría + profesor», así como a las Actas de los 10 Symposiums Internacionales sobre el Practicum celebrados en Poio (Pontevedra), y a los trabajos de Andrew et al. (2009), y de Enrich, Hansford y Tennent (2004). De esta población hemos seleccionado una muestra de 137 artículos. Como explica Lather (1999, p. 3), este tipo de revisión «no es exhaustiva, no obstante, es extraordinariamente útil desde el punto de vista metodológico y adecuada al objeto de estudio».

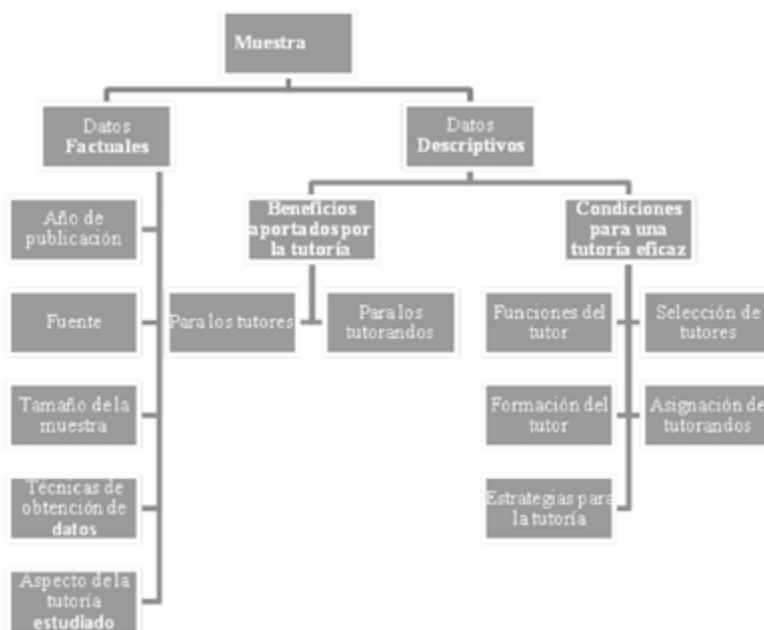
Para que un artículo fuera seleccionado tenía que cumplir dos criterios. Primero, tenía que informar sobre resultados de investigación empíricos. Segundo, estos resultados tenían que referirse a la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado.

Estos criterios motivaron que no se tuvieran en cuenta muchos estudios de carácter teórico o descriptivo, que pese a ser interesantes, no contenían ningún resultado referido a la investigación del objetivo propuesto. De hecho, según nuestro criterio, alrededor del 30% de los estudios recuperados cumplían los criterios propuestos.

## Análisis e interpretación

Cada uno de los 137 artículos fue revisado siguiendo una serie de categorías desarrolladas específicamente para el análisis. Estas categorías se dedujeron una lectura preliminar de 10 artículos sobre la temática que, mediante criterios de saturación, se agruparon a su vez en varias subcategorías. Consecuentemente, se identificaron dos tipos de categorías: las factuales y las descriptivas (gráfico I). Los datos factuales incluían año de publicación, fuente (artículo, informe de investigación), país donde se realizó el estudio, aspecto de la tutoría en el Practicum del profesorado que estudiaba (beneficios para la tutoría o condiciones para una tutoría eficaz), tamaño de la muestra y técnicas de obtención de datos. Los datos descriptivos hacían referencia a los resultados obtenidos, si bien fijándonos sólo en los aspectos positivos.

GRÁFICO I. Sistema de categorías utilizado



Este enfoque es deudor del trabajo de Eby et al. (2000, p.2) en el sentido de que los investigadores «deben examinar ambos aspectos (factuales y descriptivos) para captar la totalidad de una experiencia adecuadamente».

El análisis de los datos fue realizado utilizando el programa informático NUD\*IST6, de Qualitative Solutions and Research. Para el análisis se siguieron las pautas que Gil Flores (1994) contempla para el proceso de análisis cualitativo de reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones. Aspectos que presentamos a continuación.

### **Aportaciones de la investigación empírica sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado**

En este apartado recogemos algunos de los resultados aportados por las investigaciones empíricas sobre la tutoría en el Practicum de la formación del profesorado. No obstante, hemos de tener presente que la mayoría de los trabajos se han realizado sobre las percepciones de tutores y tutorandos. Si bien, la repetición de resultados nos da un grado de confianza suficiente.

### **Beneficios que aporta la tutoría**

Por lo que respecta a los beneficios que tutoría aporta para los tutores y tutorandos que participan en el Practicum de la formación del profesorado que se desprenden de la investigación empírica, tanto sean estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos (Hammersley, 1996; Tashakkori y Teddlie, 1998), recogemos los siguientes:

**TABLA I.** Categorías, códigos y frecuencias de los beneficios que aporta la tutoría

<b>Beneficios que aporta la tutoría</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
• Beneficios para los tutores	184	134,3
– Desarrollo profesional y personal	55	40,12
– Aprendizaje sobre la propia práctica: reflexión	41	29,9
– Conocimiento de nuevas ideas y nuevas perspectivas	32	23,4
– Mejora capacidades de comunicación	25	18,3
– Satisfacción con su desempeño	20	14,6
– Otros	11	8,1
• Beneficios para los tutorandos	178	129,9
– Apoyo para el desarrollo profesional	69	50,4
- Ayuda para la realización de aprendizajes: reflexión	58	42,3
- Socialización	42	30,7
- Otros	9	6,6

## **Beneficios para los tutores**

De la revisión de la literatura se desprende que la tutoría de la formación del profesorado puede ser positiva para el desarrollo profesional y personal de los tutores (Hagger y McIntyre, 2006; Hardy, 1999; Yeomans y Sampson, 1994). Muchas investigaciones ponen de manifiesto el aprendizaje que realizan los tutores a través de la autoreflexión o la reflexión crítica sobre su propia práctica (Abell et al., 1995; Cid y Ocampo, 2006, 2007; Guerrero y López, 2006; López-Real y Kwan, 2005; Molina, 2004, 2008; Molina et al., 2008; Simpson, Hastings y Hill, 2007, entre otros). Varios estudios (Abell et al., 1995; Simpson, Hastings y Hill, 2007) hacen referencia a las oportunidades que la tutoría representa para los tutores de conocer «nuevas ideas» y «nuevas perspectivas». Más específicamente, los tutores hacen referencia a la adquisición de nuevos aprendizajes, a la mejora de los estilos y estrategias de enseñanza, así como su mayor conocimiento de las TIC (Brady, 1993; Davies et al., 1999; Downey, 1986; Lopez-Real y Kwan, 2005). La tutoría les aporta una mejora en sus capacidades de comunicación (Moor et al., 2005) y un aumento de su capacidad de autoreflexión (Davies et al., 1999); también, aumenta su conocimiento de las necesidades de los futuros docentes (Lopez-Real y Kwan, 2005; Moor et al., 2005). Algunos estudios ponen de manifiesto la satisfacción que supone para los tutores de los centros de prácticas el que sus puntos de vista sean «refrendados» por los tutores de la universidad (Lopez-Real y Kwan, 2005; Simpson, Hastings y Hill, 2007), sintiéndose menos aislados como docentes y disfrutando de la colaboración en la función tutorial (Hagger y McIntyre, 2006; Simpson, Hastings y Hill, 2007).

La investigación también ha puesto de manifiesto cómo los tutores se sienten «satisfechos» y «orgullosos» (Holmes, 1991; Martínez, 2006) hasta el punto de que algunos tutores hacen referencia a la revitalización de su «entusiasmo» por la enseñanza (Moor et al., 2005), a aumentar el «entusiasmo» o «reencontrarse» con la profesión (Hobson et al., 2007), así como comprometerse más con la profesión (Bodoczky y Malderez, 1997).

## **Beneficios para los tutorandos**

Algunos estudios ponen de manifiesto que la tutoría, la función tutorial, es importante y eficaz, quizás la forma más eficaz de apoyo para el desarrollo



profesional que puede recibir el futuro docente (Bush y Coleman, 1995; Carter y Francis, 2001; Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000; Franke y Dahlgren, 1996; Hanson, 1996; Marable y Raimondi, 2007 y Su, 1992). Al respecto (Cid y Ocampo, 2006, 2007; McIntyre y Hagger, 1996, Pérez, 2005), ponen de manifiesto cómo la tutoría ayuda a los futuros docentes a reducir los sentimientos de aislamiento, al incremento de la confianza y autoestima, al desarrollo profesional, a la mejora de la autoreflexión, a la evaluación personal y a la capacidad de resolución de problemas. Tal vez el aspecto más resaltado por la investigación es el que hace referencia al apoyo emocional y psicológico que se ha mostrado útil para aumentar la confianza del futuro docente (Bullough, 2005; Johnson, Berg, y Donaldson, 2005; Lindgren, 2005; Marable y Raimondi, 2007). Desde un punto de vista más general, se ha puesto de manifiesto que la tutoría es un factor importante de cara a la socialización del futuro docente, ayudándolo a adaptarse a las normas y expectativas relacionadas con la enseñanza en general y con centros específicos (Barquin, 2002; Bullough y Draper, 2004; Edwards, 1998; Feiman y Parker, 1992; Latorre, 2007; Wang y Odell, 2002).

### Condiciones para una tutoría eficaz

La investigación, también, nos pone de manifiesto la existencia de «factores» que influyen en el éxito de la tutoría. De entre los muchos factores existentes, nos vamos a referir a los que consideramos más importantes.

**TABLA II.** Categorías, códigos y frecuencias de las condiciones para la tutoría

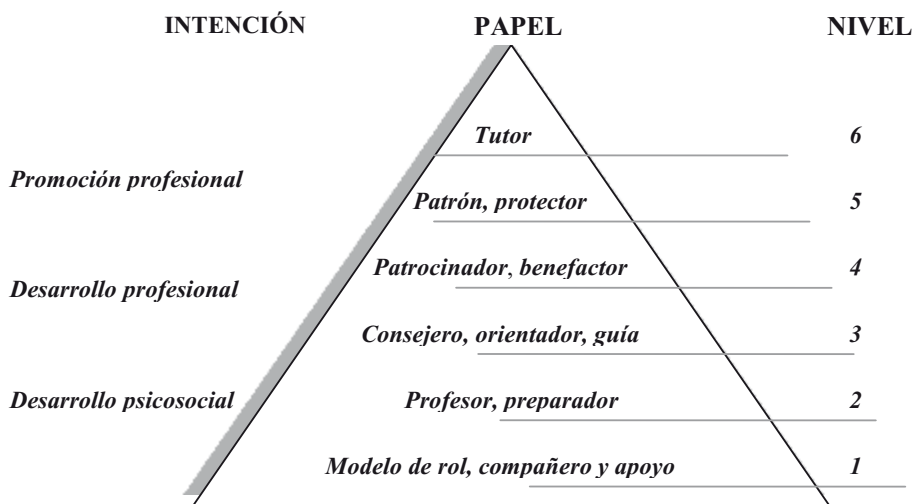
<b>Condiciones para la tutoría</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
• Funciones del tutor	16	11,7
• Selección de tutores y asignación	42	30,7
– Docentes eficaces con buenas prácticas	18	13,1
– Dispuestos a hacer su trabajo público	15	10,9
– Emparejamiento	9	6,6
• Formación del tutor	24	17,5
– Formación específica	14	10,2
– Otros	10	7,3
• IV.- Estrategias para la tutoría	31	22,6
– Tener en cuenta las necesidades del tutorando	8	5,8
– Ayudar a los tutorandos a reflexionar sobre el proceso de E-A y tutoría	17	12,4
– Otros	6	4,4

## Funciones del tutor

No suelen ser muy abundantes los trabajos empíricos sobre este «factor», aunque se sitúen en este apartado la mayoría de los trabajos realizados en nuestro país. En las investigaciones empíricas, los trabajos sobre las funciones que deben desempeñar los tutores en el Practicum se pueden clasificar en dos apartados:

- La literatura de investigación internacional, a la hora de indicar las funciones del tutor en el Practicum, recurre a diferenciarlas en función de la posición que ocupa el tutor: supervisor, tutor, igual (Kram e Isabella, 1985), o en función del tipo de relaciones en el lugar de trabajo (Enomoto, Gardiner y Grogan, 2002). Un enfoque diferente es el seguido por Jones (2001), que realiza un estudio comparado del papel de los tutores en Inglaterra y Alemania. No obstante, en este apartado, tal vez el trabajo más interesante sea el de Mertz (2004) que, partiendo de la teoría de intercambio social de Homas (1961), identifica tres categorías funcionales, teniendo en cuenta la «intención», el «papel» y el «nivel de implicación» característicos de los contextos educativos (ver Gráfico II). Estas son:
  - *Desarrollo psicosocial*. Esta función hace referencia a alguien a quien los individuos tratan de parecerse, de quien buscamos apoyo social y emocional moral o de quien pretendemos aprender.
  - *Desarrollo profesional*. Esta función hace referencia a la persona que usa su conocimiento para ayudar a otros (estudiantes, futuros profesores, profesores noveles, etc.) a aprender lo que necesitan saber, tomar decisiones correctamente en el ámbito educativo, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente.
  - *Promoción profesional*. Esta función se diferencia de la anterior en que el enfoque fundamental está en la promoción de la profesión, ayudando al individuo (estudiante, colega joven) a progresar profesionalmente; en lenguaje común a promocionar.

GRÁFICO II. Funciones tutoriales (Mertz, 2004, p. 551)



La literatura de investigación de nuestro país, al estudiar las funciones del tutor en el Practicum recurre, normalmente, a diferenciarlas en función de la posición que ocupa el tutor: supervisor o tutor. Así, los trabajos de Cid y Ocampo (2006, 2007) estudian las funciones tutoriales (supervisores y tutores) en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Vigo según las opiniones de tutores y estudiantes en base a los programas de Practicum y revisión de la literatura; Guerrero y López (2006) estudian las funciones de los tutores a través de los programas de prácticas de pedagogía en 17 universidades españolas según las opiniones de tutores y alumnos; Molina (2004, 2008) y Molina et al. (2008) estudian los diversos aspectos de las prácticas, entre ellos las funciones tutoriales (supervisores y tutores), en 18 universidades españolas según la opinión de supervisores, tutores y alumnos mediante «Documentos Institucionales» que estuvieron representados por los Programas de Practicum, y Pérez (2005) estudia las opiniones de supervisores, tutores y estudiantes de Magisterio sobre la reflexión en base a cuestiones extraídas de la literatura.

De los trabajos anteriores podemos resaltar:

- Funciones de los «tutores de pedagogía de los centros de prácticas» (Molina 2004, p. 17):

- Orientar y hacer el seguimiento de los estudiantes en prácticas.
  - Evaluar al estudiante.
  - Mantener reuniones con los supervisores de la universidad.
  - Acoger a los estudiantes.
  - Participar en la evaluación y mejora del plan de prácticas.
  - Facilitar materiales y datos.
  - Comunicar al supervisor de la universidad las incidencias habidas durante el desarrollo del Practicum.
  - Facilitar el desarrollo personal y profesional del estudiante.
- Funciones tutoriales que se realizan en alto grado en Magisterio (Cid y Ocampo, 2006, p. 464):
- Prestar apoyo al maestro en prácticas.
  - Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza.
  - Crear un clima adecuado en el que las dificultades puedan explicarse y resolverse sin tensión.
  - Alentar al maestro en prácticas al conocimiento profundo de los escolares.
  - Alentar al maestro en prácticas a la reflexión y revisión de sus actividades.
- Funciones tutoriales que se realizan en alto grado en Psicopedagogía (Cid y Ocampo, 2007, p. 296):
- Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza.
  - Creación de un clima adecuado para que las dificultades puedan explicarse a fin de intervenir sobre ellas con acierto y sin tensión.
  - Conocimiento del contexto y el acceso a los documentos del centro/institución.
  - Ayuda y apoyo al futuro orientador, alentar la reflexión y la revisión de actividades.
  - Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación
  - Comprender mejor las relaciones con el entorno.
  - Orientación en la elaboración de la memoria.

## Selección de tutores y asignación de tutorandos

Los estudios revisados ponen de manifiesto cómo el éxito de la tutoría para los futuros docentes depende, además de las funciones de los tutores, de cómo se seleccionen y de cómo se emparejen. Los tutores deben ser docentes eficaces capaces de realizar unas buenas prácticas docentes (Cid, Abellás y Zabalza, 2009; Foster, 1999; Martínez, 2006; Roehrig et al., 2008), y de que los tutorandos tengan *respecto profesional* para sus tutores y de que éstos posean conocimiento y experiencia suficiente de la enseñanza y de su especialidad (Abell et al., 1995). No obstante, ser un docente experimentado y eficaz, y a pesar de ser reconocido como tal, son condiciones necesarias pero no suficientes para ser un tutor eficaz (no todos los buenos docentes son buenos tutores), del mismo modo que no todos los buenos tutores son buenos docentes (Evertson y Smithey, 2000; Johnson, 2004; Yusko y Feiman, 2008). Los tutores eficaces deben estar dispuestos y ser competentes para *hacer su trabajo público* y hacer explícitos los factores que condicionan la práctica docente en el aula (Simpson, Hastings y Hill, 2007), y ellos deben ser favorables, accesibles, no juzgar, y ser dignos de confianza, poseer buenas habilidades de escuchar y habilidad de empatía, así como buena disposición y capacidad para mostrar interés por los futuros docentes (Abell et al., 1995; Rippon y Martin, 2006; Yeomans y Sampson, 1994).

Por razones similares, la investigación también ha encontrado que la tutoría es más eficaz si en el emparejamiento tutor-tutorando, es decir, en el proceso de asignación de tutores, se tiene en cuenta las «fortalezas» y «debilidades» de los tutorandos, y dónde el tutor y el tutorando se llevan bien personal y profesionalmente (Abell et al, 1995). Asimismo, la tutoría tiende a ser más eficaz cuando los tutores y tutorandos tienen la misma especialidad (Hobson et al., 2007; Johnson, 2004 y Smithy y Ingersoll, 2004).

## Formación del tutor

Varios estudios ponen de manifiesto que los tutores que utilizan estrategias adecuadas han recibido una formación específica (Crasborn et al., 2008; Williams y Prestage, 2002; Valencic y Vogrinc, 2007). Bullough (2005), en su estudio, concluyó que el tutor necesita una preparación que debe trascender de la mera preparación, que tradicionalmente se concibió como inculcación de conductas sin

«visión» (Tomlinson, 1995), y debe incluir estrategias planificadas para desarrollar la «identidad» del tutor. Bullough (2005) sugiere que esto se puede conseguir por medio de seminarios sobre la práctica de la tutoría, en los que participen tutores de la universidad y de los centros de prácticas (Carroll, 2005; Graham, 1997; Orland, 2001). Otros estudios enfatizan que la formación de los tutores debería dirigirse hacia la investigación que ponga de manifiesto las actividades de la tutoría (Evans y Abbott, 1997). Otras insisten en el desarrollo de las habilidades interpersonales (Rippon y Martin, 2006) o en estimular la habilidad de los tutorandos para reflexionar sobre sus prácticas (Crasborn et al., 2008; Dunne y Bennett, 1997).

### **Estrategias para la tutoría**

Varios estudios ponen de manifiesto que en la tutoría, como en todas las formas de enseñanza, se es más eficaz cuando se tienen en cuenta las finalidades y se es sensible a las necesidades del tutorando. Esto significa que los tutores de futuros docentes deben considerar a los tutorandos como aprendices adultos, teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje, y asegurando que las estrategias utilizadas apoyen su aprendizaje y sean sensibles a sus preocupaciones (Foster, 1999; Lindgren, 2005; Valencic y Vogrinc, 2007). Varios estudios ponen de manifiesto cómo, al principio de la tutoría, los tutores deben ayudar a los tutorandos para que se interroguen críticamente sobre sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre la tutoría (Edwards, 1998; Feiman, et al., 1989; Rajuan, Douwe y Verloop, 2007). Este proceso de discusión debe incluir las distintas formas de reflexión (Lindgren, 2005). Los tutores también deben buscar acuerdo sobre los objetivos individuales de los tutorandos así como sobre la función tutorial. Estos aspectos se deben revisar periódicamente (Lindgren, 2005; Stanulis y Weaver, 1998).

### **Discusión y conclusiones**

En este artículo hemos centrado nuestro interés en destacar la importancia de la «tutoría» en el Practicum de la formación del profesorado. Como paso previo,

debido a la confusión existente sobre estos términos, fijamos nuestro posicionamiento al respecto.

De la revisión realizada de la literatura de investigación, podemos destacar de los datos factuales, como trazos gruesos, los dos siguientes:

- Como ha puesto de manifiesto la literatura, la investigación sobre el Practicum y, en nuestro caso, sobre la tutoría en el Practicum, es escasa y limitada. Esto revela la necesidad de su desarrollo de manera que nos permita la construcción de un «campo de conocimiento». La construcción de una «teoría de la tutorización» es necesaria para poder progresar en su conocimiento y aplicación; poder tratar de contestar a una serie de preguntas «clave» sobre las que el conocimiento que tenemos, o no existe, o es escaso, tales como: el emparejamiento tutor-tutorando cuando tienen «creencias» pedagógicas distintas; las estrategias de la tutoría, concretamente aquellas referidas a la planificación y reflexión compartida; la compensación que deben recibir los tutores; la concreción de las funciones del tutor; el ciclo de vida del tutor; los portafolios en sustitución de las «memorias». El conocimiento sobre estos temas nos permitiría, primero, corregir actitudes y actuaciones «pobres» en el desempeño de la tutoría; segundo, implementar una gama de herramientas y enfoques que ayuden a contestar las cuestiones todavía no resueltas (Cochran-Smith y Zeichner, 2005) y, tercero, desarrollar instrumentos comunes de investigación, incluyendo protocolos de observación del Practicum similares a los utilizados para la observación de la docencia (Cid, 2009), entre otros temas.
- En el proceso de construcción del campo de conocimiento será necesario «repensar el Practicum», tema ya abordado en Cid (2003) y Wilson e I'Anson (2006). En este proceso, sería oportuno revisar la noción de Practicum propuesta por Schön (1983, 1987), la «reflexión», en donde la tutoría desempeña un papel esencial, ya que esta no se puede llevar a cabo en los actuales modelos de Practicum. Como es sabido, en el concepto de Practicum propuesto por Schön (1987, p. 37) se articula un espacio «específico» diseñado para proporcionar una aproximación al ambiente de vida real. Es decir, consiste en una simplificación de mundo real de la práctica que permite la aproximación a formas diferentes de pensar alejado de la complejidad del mundo real (I'Anson, Rodrigues y Wilson, 2003), posi-

ción intermedia entre el mundo de la práctica y el mundo esotérico de la academia (Schön, 1987) formando un puente potencial en lo que se ha denominado la división entre la teoría y práctica. A este espacio específico es a lo que Zeichner (2010, p. 89) denomina el «tercer espacio». Este espacio reuniría al tutor del centro docente, al tutor de la universidad y al futuro docente de forma menos jerárquica, en donde se puedan crear oportunidades para la formación de futuros docentes en las que puedan reflexionar «en» y «sobre» la práctica.

Además, la revisión realizada de la literatura de investigación, pone de manifiesto otros aspectos interesantes deducidos de los datos descriptivos, que sería necesario tener en cuenta en el diseño de los Practicum de los nuevos títulos de Grado y Postgrado referidos a la formación del profesorado, entre los que podemos destacar:

- Que la tutoría aporta beneficios tanto para los tutores como para los tutorandos. Como se ha puesto de manifiesto, los principales beneficios para los tutores se refieren al desarrollo profesional y personal, al aprendizaje (reflexión) y la satisfacción por su trabajo. Por lo que se refiere a los tutorandos, los beneficios hacen referencia, principalmente, al «apoyo» para su desarrollo profesional, la ayuda para realizar aprendizajes (reflexión) y la socialización. No obstante, pese a los beneficios que la tutoría aporta, está lejos de ser una «panacea», lo que significa que también tiene su «lado oscuro» que será necesario estudiar y conocer (Long, 1997).
- La investigación también pone de manifiesto las condiciones necesarias para que la tutoría sea «eficaz». Siendo conscientes de que existen muchas, hemos destacado las que creemos más importantes y que hacen referencia a las *funciones del tutor*, a la *selección de tutores y asignación de tutorandos*, a la *formación de tutores* y a las *estrategias de la tutoría*.

Finalmente, a la hora de interpretar las aportaciones de este trabajo, puestas de manifiesto después de haber revisado la literatura de investigación, hemos de tener presente sus limitaciones. A pesar del aumento de la literatura de investigación sobre la tutoría en el Practicum en los últimos 20 años, permanecen vigentes algunos problemas básicos. Unos de tipo objetivo, metodológico, y otros de tipo personal:



- Limitaciones metodológicas. Estas hacen referencia, fundamentalmente, a:
  - La metodología utilizada en la mayoría de los estudios es la técnica del cuestionario aplicado a tutores y tutorandos.
  - Los trabajos revisados, en su gran mayoría, pertenecen al mundo angloamericano. Esto supone probablemente un sesgo importante.
- Limitaciones de contenido. Estas son debidas a las exigencias editoriales, consecuentemente, muchos aspectos no pudieron ser tratados como los «aspectos negativos».
- Limitaciones personales. Estas son debidas, fundamentalmente, a que ante la cantidad de trabajos con que nos encontramos, la revisión realizada no puede ser exhaustiva, ni siquiera imparcial, debido a nuestros conocimientos y prejuicios.

## Referencias bibliográficas

- ABELL, S., DILLON, D., HOPKINS, C., MCINERNEY, W. Y O'BRIEN, D. (1995). Somebody to count on»: mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- ANDERSON, J. (2006). *Cognitive psychology and its implications* (6ª. ed.). New York: Worth Publishers.
- ANDREW, J., HOBSON, A., ASHBY, P., MALDEREZ, A. Y TOMLINSON, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- BARQUÍN, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- BODOCZKY, C. Y MALDEREZ, A. (1997). The INSET Impact of a Mentoring Course. En D. HAYES (Ed.), *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- BRADY, L. (1993). Peer assistance in the professional development of principals. *Curriculum and Teaching*, 8, 91-98.
- BROWN, J., COLLINS, A. Y DUGUIP, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- BULLOUGH, R., JR. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- BULLOUGH, R., JR. Y DRAPER, R. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271-288.
- BUSH, T. Y COLEMAN, M. (1995). Professional development of heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33, 60-73.
- CAHILL, H. A. (1996). A qualitative analysis of student nurses' experiences of mentorship. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 791-799.
- CARROLL, D. (2005). Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21, 457-473.
- CARTER, M. Y FRANCIS, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262.
- CID, A. (2003). Repensar el Practicum. El caso del título de maestro de la Universidad de Vigo. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M<sup>a</sup>. RAPOSO (Coord.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. Publicación en CD-ROM.
- (2009). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: Revisión del modelo. En A. CID (Ed.), *Coreografías didácticas en la Universidad: Experiencias e innovaciones* (pp. 7-24). Santiago de Compostela: Andavira.
- CID, A. Y OCAMPO, C. I. (2006). Funciones tutoriales en el Practicum correspondientes al actual plan de estudios de Magisterio de la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- (2007). Funciones tutoriales en el Practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- CLARK, A. & COLLINS, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 160-172.
- COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.
- COLLINSON, V., KOZINA, E., LIN, YK., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. Y ZOGLA, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- COUNCIL OF EUROPEAN UNION (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within

- the Council of 15 November 2007, on Improving the Quality of Teacher Education. *Official Journal of the European Union*, 12.12.2007, C 300/6 – 9.
- CRASBORN, F., HENNISSON, P., BROUWER, N., KORTHAGEN, F. Y BERGEN, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.
- CRESWELL, J. R. (1994) *Research design. qualitative quantitative approaches*. Londres: Sage.
- CROSBY, F. (1999). The developing literature on developmental relationships. En A. MURRELL, F. CROSBY Y R. ELY (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations* (pp. 3-20). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAVIES, M., BRADY, M., ROGER, E. Y WALL, P. (1999). Mentors and school-based partnership: ingredients for professional growth. *Action in Teacher Education*, 21(1), 85-96.
- DERRICK, J. Y DICKS, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- DOWNY, R. G. (1986). *Report from the Phi Delta Kappa Educational Foundation*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- DOYLE, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91, 347-360.
- DUNNE, E. Y BENNETT, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, 225-238.
- EBY, L., MCMANUS, S., SIMON, S. Y RUSSELL, J. (2000). The proteges perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21.
- EDWARDS, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47-62.
- EDWARDS, A. Y COLLISON, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham: Oxford University Press.
- EHRICH, L.C. Y HANSFORD, B. C. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107.

- EHRICH, L., TENNET, L. Y HANSFORD, B. (2002). A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. *Contemporary Nurse*, 12(3), 253-264.
- ENRICH, L., HANSFORD, B, Y TENNET, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- ENOMOTO, E., GARDINER, M. Y GROGAN, M. (2002). Mentoring women in educational leadership. En F. KOCHAN (Ed.), *The organizational and human dimensions of successful mentoring programs and relationships* (pp. 207-220). Greenwich, CT: Information Age.
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Improving the quality of teacher education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (3rd August).
- EVANS, L. Y ABBOTT, I. (1997). Developing as mentors in school-based teacher training. *Teacher Development*, 1(1), 135-148.
- EVERSTON, C. Y SMITHEY, M. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: an experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- FARRELL, T. (2008). «Here is the book, go and teach»: ELT Practicum support. *RELC J.* 39, 226-241.
- FENSTERNACHER, G. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. En M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). (pp. 37-49) New York: Macmillan.
- (1994). The place of practical arguments in the education of teachers. En V. RICHARDSON (Ed.), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (pp. 23-42). NY: Teachers College Press.
- FOSTER, R. (1999). School-based initial teacher training in England and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 7(2), 131-143.
- FRANKE, A. Y DAHLGREN, L. (1996). Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- GIBBS, S. (1999). The usefulness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes. *Human Relations*, 52(8), 1055-1075.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GOUGH, D. Y ELBOURNE, D. (2002). Systematic research synthesis to inform policy, practice and democratic debate. *Social Policy and Society*, 1(3), 225-236.

- GRAHAM, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship: creating productive sites for learning within a high school English teacher education program'. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513-527.
- GREENO, J., COLLINS, A. Y RESNICK, L. (1996). Cognition and learning. En D. BERLINER Y R. CALFEE (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- GRIMMETT, P. P. Y MACKINNON, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. En G. GRANT (Ed.), *Review of research in education*, 18 (pp. 385-45). Washington, DC: American Educational Research Association.
- GROSSMAN, P. Y MCDONALD, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*. 45(1), 184 -205.
- GUERRERO, M<sup>a</sup> Y LÓPEZ, M<sup>a</sup>. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.
- HAMMERSLEY, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. En J. T. E. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 159-174). Leicester: British Psychological Society.
- HANSON, B. (1996). Participants' personal perceptions of mentoring. *Mentoring and Tutoring*, 4, 53-64.
- HARDY, C. A. (1999). Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.
- HEALY, C. (1997). Anoperational definition of mentoring. En H. T. FRIERSON (Ed.), *Diversity in higher education* (pp. 9-22). Greenwich, CT: JAI.
- HAGGER, H. Y MCINTYRE, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- HEALY, C. Y WELCHERT, A. (1990). Mentoring relations: a definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19(9), 17-21.
- HENDERSON, D. (1985). Enlightened mentoring: a characteristic of public management professionalism. *Academy of Management Review*, 8(3), 475-485.
- HOBSON, A., ASHBY, P., MALDEREZ, A. Y TOMLINSON, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207-216

- HOBSON, A., MALDEREZ, A., TRACEY, L., ET AL. (2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching: Findings from phase III of the becoming a teacher project*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- HOLMES, E. W. (1991, February). *Journaling: A lens for looking at a mentor and a beginning teacher working together*. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Boston.
- HOMANS, G. C. (1961). *Social behaviour*. New York: Harcourt Brace.
- HURLEY, D. (1988). *The mentor mystique*. *Psychology Today*, 22(5), 38-38, 42-44.
- I'ANSON, J., RODRIGUES, S. Y WILSON, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
- JACOBI, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- JOHNSON, S. (2004). *Finders and keepers*. San Francisco, CA: Wiley.
- JOHNSON, S., BERG, J. Y DONALDSON, M. (2005). *Who stays in teaching and why; a review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers: Harvard Graduate School of Education.
- JONES, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), pp. 65-94.
- KRAM, K. & ISABELLA, L. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Review*, 28(1), 110-132.
- LATHER, P. (1999). To be of use: the role of reviewing. *Review of Educational Research*, 69(1), 2-7.
- LATORRE, M<sup>a</sup>. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249- 273.
- LEINHARDT, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- LEINHARDT, G., YOUNG, K. Y MERRIMAN, J. (1995). Integrating professional knowledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401-408.
- LEVINSON, D., DARROW, C., KLEIN, E., LEVINSON, M. Y MCKEE, B (1978). *The seasons of a man's life*. Ballantine Books: New York.

- LINDGREN, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- LISTON, D., WHITCOMB, J. Y BORKO, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 35- 358.
- LONG, J. (1997). The dark side of mentoring. *Australian Educational Researcher*, 24(2), 115-133.
- LÓPEZ-REAL, F. Y KWAN, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- MADISON, J., WATSON, K. & KNIGHT, B. (1994). Mentors and preceptors in the nursing profession. *Contemporary Nurse*, 3, 121-126.
- MARABLE, M. & RAIMONDI, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.
- MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. C. (2006). Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza. *Campo Abierto*, 25 (2), 193-210.
- MCINTYRE, D. Y HAGGER, H. (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. London: David Fulton.
- MERTZ, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- MOLINA, E. (2008). Analysis of the system of Practicum in Spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 339-366.
- MOLINA, E. (DIR.), IRANZO, P., LLÓPEZ, M<sup>a</sup>. Y MOLINA, A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- MOOR, H., HALSEY, K., JONES, M., ET AL.. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- MORTON-COOPER, A. Y PALMER, A. (1993). *Mentoring and preceptorship: a guide to support roles in clinical practice*. Boston: Blackwell Science.
- OAKLEY, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21-33.
- ORLAND, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.

- PÉREZ, M<sup>a</sup>. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones de supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 315-332.
- RAJUAN, M., DOUWE, B. Y VERLOOP, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- RIPPON, J. H. Y MARTIN, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- ROEHRING, A. D., BOHN, C. M., TURNER, J. E. Y PRESSLEY, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- ROGOFF, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. En J. V. WERTSCH, P. DEL RIO, Y A. ÁLVAREZ (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós/MEC
- SIMPSON, T., HASTINGS, W. Y HILL, B. (2007). «I knew that she was watching me»: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498.
- SMITH, T. & INGERSOLL, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- STANULIS, R. & WEAVER, D. (1998). Teacher as mentor, teacher as learner. *The Teacher Educator*, 34(2), 134-143.
- SU, J. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 239-258.
- TASHANKKORI, A. Y TEDDLIE, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- THARP, R. Y GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, P. (1998). Teacher education and psychologies of skill. En D. SHORRKSOC-TAYLOR (Ed.), *Directions in educational psychology*. London: Whurr Publishers.



- VALENCIC, M. & VOGRINC, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), 373-384.
- VANCE, C. Y OLSON, R. (1991). Mentorship. *Annual review of nursing research*, 9, 175-200.
- WANG, J. Y ODELL, S. (2002). Mentored learning to teach according to standardsbased reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- WERTSCH, J. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. En L. RESNICK, J. LEVINE, Y S. TEASLEY (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- WILLIAMS, A. Y PRESTAGE, S. (2002). The induction tutor: mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 1, 35-45.
- WILSON, G. & F'ANSON, J. (2006). Reframing the Practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- YEOMANS, R. & SAMPSON, J. (Eds.). (1994). *Mentorship in the primary school*. London: Falmer Press.
- YUSKO, B. & FEIMAN, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110(7), 1-12.
- ZABALZA, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. ESCUEDERO (Coord.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado Políticas y prácticas*. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. Y CID, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. ZABALZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Exma. Diputación de Pontevedra.
- (2005). Elementos nucleares del Practicum. En M. RAPOSO, A. CID, M. SANMAMED ET AL. (COORD.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior. Adenda* (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. HARVARD, P. Y HODK (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 15-34). Norwood, NJ: Ablex.

- . (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based. *Teacher Education. Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

## Fuentes electrónicas

BRITISH EDUCATION INDEX (BEI). Recuperado de:

<http://www.leeds.ac.uk/bei/index.html>

CID, A., ABELLÁS, A. Y ZABALZA, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2. Recuperado el 13 de junio de 2010, de:

[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm).

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC). Recuperado de:

<http://www.eric.ed.gov/>

FEIMAN, S. Y PARKER, M. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. Michigan, MI: Michigan State University, National Centre for Research on Teacher Learning (NCRTL). Recuperado el 15 de junio de 2010, de <http://ncrtl.msu.edu/http/sreports/spring92.pdf>.

FEIMAN, S., MCDIARMIND, G., MELNICK, S. Y PARKER, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: a description of an introductory teacher education course* (research report no. 89-1). Michigan State University, East Lansing, MI: The National Center for Research on Teacher Education. Recuperado el 15 de junio de 2010 de <http://ncrtl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr891.pdf>.

INTERNET SOCIETY (ISOC). Recuperado de: <http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>

MOLINA, E. (DIR.). (2004). Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las Universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2). Recuperado el 16 de junio de 2010, de [www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html](http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html)

**Dirección de contacto:** Alfonso Cid Sabucedo. Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Campus de Ourense. Avenida Castelao, s/n. 32004 Ourense, España. E-mail: [acid@uvigo.es](mailto:acid@uvigo.es)

# Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial

## General tasks of tutors during the Practicum course: reality versus ambition in the development of the tutorial work

Esther Martínez Figueira

Manuela Raposo Rivas

*Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Ourense, España.*

### Resumen

Los profesionales-tutores que colaboran en el Practicum juegan un papel fundamental en la formación inicial porque son la primera imagen del mundo profesional que recibe un estudiante. A través de esta relación, el alumnado conocerá un talante personal, un estilo y un modelo profesional que no está exento de dificultades; de ahí que la finalidad de este artículo sea explorar y comprender los principios y concepciones sobre el papel que desempeña el tutor/a, su figura, y particularmente, las funciones que realiza y considera que debería desarrollar durante el Practicum. Para ello, la información se ha obtenido siguiendo el modelo bifase de Creswell (1994) de corte cualitativo y cuantitativo, con una triangulación secuencial de datos (Morse, 1991), utilizando la entrevista y cuestionario electrónico como técnicas de recogida de información.

La muestra de la primera fase es intencional (Bisquerra, 2004), compuesta por 18 tutores/as de la provincia de Ourense; la de la segunda es seleccionada por muestreo aleatorio simple (Bisquerra, 2004), con 83 tutores/as de toda Galicia. Los resultados que presentamos ponen de manifiesto la relevancia e importancia atribuida a distintas actividades que ejecutan en el desempeño de su función, confrontando lo que en realidad realizan con lo que consideran importante realizar. En un primer momento, se identifican

funciones de carácter general que remiten a dos grandes tipos de ayuda: pedagógica y psicológica. A continuación, se detallan aquellas vinculadas más específicamente con las tecnologías de la información y comunicación. Esta identificación permite revelar un perfil de la acción tutorial que se desarrolla en los centros de prácticas y que se integra en la formación inicial de los futuros titulados.

Con todo ello poseemos un referente empírico para valorar la acción tutorial desarrollada en el Practicum al mismo tiempo que se pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando en este campo.

*Palabras clave:* Practicum, tutor, tutoría, perfil profesional, funciones, competencia profesional, formación, tecnologías de la información y comunicación (TIC).

### **Abstract**

*Practicum* tutors play a fundamental role in the initial education of teachers because they are the first image of the professional world that students perceive. In the course of this relationship, students meet an individual spirit, a style and a professional model which is not free from difficulties; consequently, the aim of this paper is to explore and help us understand the basic principles and concepts related to tutors' role, to their image, and especially the duties they actually perform and the duties they believe should be performed during *Practicum*.

The information has been obtained by means of a quantitative and qualitative biphase Cresswell method (1994), using also a system of sequential data triangulation (Morse, 1991) together with interviews and e-mail questionnaires to collect data.

The sample used in the first phase was purpose-built (Bisquerra, 2004), composed of 18 tutors working in the Ourense area (Spain); the second sample was taken by random simple sampling (Bisquerra, 2004), and it comprised 83 tutors from all over Galicia (Spain). The results we are showing prove the relevance given to the various tasks tutors perform, contrasting what they actually do and what they believe should be done.

First of all, we identify general duties falling within two main fields of support activity: pedagogical help and psychological help. Then we identify duties more specifically related to ICTs (information and communication technologies). The identification allows us to draw a profile of the tutorial work which actually takes place in practice centres and is part of the initial education of trainee teachers.

As a result, we obtain an empirical framework to evaluate the tutorial work carried out during *Practicum*, and we clearly see the need to continue research in this field.

*Key words:* Practicum, tutor, tutorial, professional profile, duties, professional competency, training, information and communication technologies (ICT).

## Planteamiento del problema de estudio

Abordar las funciones generales de la tutoría en un contexto específico y determinado como es el Practicum exige primero que delimitemos conceptualmente el mismo.

El Practicum, concebido como la práctica pre-profesional cuando se aborda desde un modelo tradicional, puede considerarse, según Molina y otros (2008), como una oportunidad para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente en las clases o, como diría Zeichner (1993), incluiría todos los tipos de observación y prácticas de enseñanza de un programa de formación inicial.

Por otro lado, Schön (1992, p. 46) lo define como:

una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y vulnerable al fracaso en un contexto que (...) se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad.

No obstante, el Practicum va más allá de la mera acción en una organización, entendiéndose como una oportunidad de aprendizaje reflexivo (Cid, Domínguez y Raposo, 1998; Martínez Figueira, 2007; Gutiérrez y otros, 2009) que tiene lugar en la formación inicial. Por tanto, podemos hablar de aprendizaje experiencial (Zabalza, 2005), es decir, de situaciones formativas en las que se produce reflexión sobre la experiencia en un contexto real, pues estamos ante una formación desde la práctica repensada, reflexionada y desde la práctica compartida. En este contexto, el significado formativo que tiene el Practicum para Zabalza (1989) queda ilustrado en dos representaciones: las prácticas como contacto con la vida real y las prácticas como laboratorio de aplicación. Esta metáfora refuerza la conexión entre la teoría y la práctica.

Tanto si el Practicum se entiende como un campo de aplicación de la teoría o un aprendizaje de la práctica en sí misma, constituirá un ingrediente básico en el currículum de la formación inicial, de tal modo que se ha de posibilitar una inmersión profesionalizadora del estudiante (Zabalza y Cid, 1998; Lobato, 2006). De este modo, el Practicum hace alusión a distintos momentos y situaciones de aprendizaje en las que, según Zabalza (2007), se han ido consolidando como aspectos formativos clave. Al margen de cuál sea la estructura y los objetivos de la formación en la práctica pre-profesional, este autor recuerda la necesidad de que la coordinación esté reforzada y existan sistemas de supervisión que funcionen efectivamente. Así,

si los tutores/as y supervisores/as<sup>1</sup> de uno y otro centro tienen una idea clara y compartida de lo que se pretende, se implican efectivamente y cuentan con condiciones personales, laborales y profesionales adecuadas (Zabalza, 2004), la función tutorial que desempeñará mejorará junto con la calidad del Practicum.

Además, que el Practicum es una materia de importancia decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional no constituye hoy día ninguna revelación (Latorre, 2007). Tampoco lo es que, durante el periodo de prácticas, los futuros profesionales descubrirán la dificultad, y a su vez la importancia, de saber unir teoría y práctica recibida con el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla. Realmente, en este período de formación se comprobará si los estudiantes han sabido pasar del conocimiento teórico al conocimiento práctico del contenido. Así, en este sentido, la tutoría, como recurso encaminado a orientar el proceso formativo del tutorando, adquiere su máximo valor (García Fernández, 2006) y la naturaleza educativa y pedagógica del Practicum va a depender del ejercicio de la tutoría que lleva implícita de tal forma que, sin tutoría, no hay Practicum.

## La tutoría y el tutor/a en el Practicum

Si entendemos el Practicum como una oportunidad real de aprendizaje donde el alumno/a tiene la posibilidad de reflexión-acción de lo aprendido en la Universidad en un contexto profesional, no cabe duda sobre la importancia de la acción tutorial desarrollada y del grado de responsabilidad que recae sobre el tutor/a.

Según Zabalza y Cid (1998, p. 21), la tutoría en el Practicum «supone guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral (o entre la teoría y la práctica)»; según Alañón (2000), la tutoría se convierte en la acción de ayuda comprometida al alumno/a que el tutor/a desarrolla a la vez que también desempeña su actividad profesional. Asimismo, con la acción tutorial se pretende adaptar la formación a cada estudiante ayudándolo a desarrollarse en el lugar de trabajo en el cual está recibiendo la vertebración de la formación y de los conocimientos acumulados y

---

<sup>(1)</sup> Nosotras utilizamos el término *supervisor/a* para referirnos al profesorado universitario encargado de guiar desde esta institución al alumnado en prácticas y *tutor/a* para el profesional que desde la práctica laboral lo acompaña y orienta.

trabajados en aula. Se trata, por tanto, de una actividad formativa y orientadora que implica la confluencia de distintos agentes y sirve de oportunidad para clarificarle al alumnado el nexo entre la teoría y práctica de aula con la práctica *in situ*, con el fin de poder conectar la realidad escolar con la laboral y aprender a tomar decisiones ante situaciones cotidianas desarrollando la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la propia acción. Bajo esta premisa, Zabalza y Cid (1998) formulan dos condiciones necesarias para la realización de una buena tutoría:

- Que la figura del tutor/a<sup>2</sup> participe no sólo de la elaboración del plan de prácticas, sino también de las bases conceptuales que sustenta la formación del alumnado de prácticas.
- La necesidad de un cierto nivel de formalización en todo el proceso para que el programa de formación esté bien estructurado.

Ambas condiciones facilitarán el desarrollo de la tutoría y enriquecerá sus contenidos, además de romper el tradicional individualismo de esta actividad para convertirla en una acción no exclusiva del tutor/a, sino compartida desde las instituciones implicadas.

Con todo ello, el tutor/a de Practicum se configura como un elemento clave de la práctica pre-profesional, proporcionando un andamiaje procedimental y actitudinal así como un marco experiencial y, en ocasiones, conceptual donde los alumnos/as puedan situar sus experiencias, comprenderlas, analizarlas y reflexionarlas. El cómo hacerlo es cuestión de estilos o modelos pero, en cualquier caso, se trata de influenciar y comunicar su experticidad a los practicantes, no sólo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, a través de la ayuda y soporte emocional.

En el desarrollo del Practicum, el tutor/a juega un papel importante por ser la persona y referente más inmediato que ayuda y da orientaciones al alumnado de prácticas. En este sentido, ejerce la función de ayuda reflexionando sobre lo que han visto o han hecho, mediante el diálogo profesional con el estudiante. Bajo la fórmula de simbiosis teoría-práctica que permite la reflexión compartida de la realidad profesional, es también mediador y evaluador. La primera, por ser quien facilita la integración del estudiante de prácticas en la organización que aprende

---

<sup>(2)</sup> Sobre la figura del tutor/a en el Practicum, sus funciones, formación y compromiso institucional sigue siendo un referente la obra de Zabalza (1998).

y le facilita la inserción profesional arropándole en situaciones de intercambio social; la segunda, porque observa, verifica, ofrece orientaciones para mejorar las actividades del estudiante y, finalmente, emite un informe valorativo del mismo.

Esta naturaleza multifacética de la función del tutor/a (Orland-Barak, 2006) se resume en que debe tratar de establecer las condiciones para que el práctico se interroge sobre las ideas que le empujan a actuar y a tomar las decisiones. Supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones en las que desarrolla su labor.

## Algunos estudios precedentes

Uno de los primeros trabajos que cabe destacar sobre esta temática es el de Watkins (1992), que concreta entre las funciones del tutor/a las de apoyo, supervisión e introducción secuencial a los temas vinculados a la problemática profesional. Las aportaciones de Shea (1992) llegan a establecer en una tutoría hasta cerca de veinte actividades que resultan importantes, entre ellas: crear altas expectativas; ofrecer ideas atractivas; potenciar un clima de amistad; enseñar con el ejemplo; estimular a los tutorandos; explicar aspectos de la organización o asistir a los tutorandos en su carrera profesional. Por su parte, Hill, Jennings y Madgwick (1992), precisan funciones específicas para la tutoría del Practicum de Magisterio, de las que podemos extraer algunas válidas en general, entre otras: establecer una relación supervisora de apoyo con el tutorando/a; prestarle consejo y ayuda; desarrollar en éste competencias asociadas a la práctica; mantener activo el proceso de aprendizaje; verificar y valorar el trabajo que desempeña; mantenerlo informado y organizar con éste el modo de ampliar y profundizar en la experiencia profesional.

En nuestro contexto más próximo, los trabajos de Cid y Ocampo (2001, 2006, 2007) señalan aquellas funciones tutoriales que poseen mayor o menor nivel de realización en el Practicum de Psicopedagogía y en las titulaciones de Magisterio de la Universidad de Vigo. Los autores identifican las funciones que se ejercen y deberían ejercerse en las mencionadas titulaciones, así como reconocen el grado de importancia atribuida a éstas por parte del alumnado en prácticas. Los resultados de las investigaciones coinciden, a grandes rasgos, con las funciones tutoriales del Practicum señaladas por Hill, Jennings y Madgwick (1992).



Complementando los anteriores trabajos y centrándose en la óptica del tutor/a de los centros de prácticas, Martínez Figueira (2006a, 2006b, 2007, 2008, 2010b) constata:

- Un fuerte abismo entre lo que «se piensa» y lo que «se hace» en la acción tutorial, donde apenas existe una organización sistematizada (Martínez Figueira, 2006a).
- La necesidad de elaborar y reglamentar un plan de prácticas en el que se estructure y organice el aprender de forma reflexiva, así como proponer líneas de actuación del tutor/a más directas, tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación del Practicum (Martínez Figueira, 2006b).
- Un papel excesivamente pasivo del tutor/a en la actual organización del Practicum (Martínez Figueira, 2007).
- La importancia de que en la acción tutorial se seleccionen conocimientos de cada disciplina que puedan ser relevantes para los futuros profesionales; se convierta el contexto de prácticas en un foco de análisis de los problemas profesionales para examinar los factores que inciden en la práctica; se consolide una red de centros que asuma el compromiso de la formación práctica del alumnado; se impliquen a los tutores/as en una formación, no sólo de tipo conceptual y cultural, sino también metodológico y de investigación (Martínez Figueira, 2008).
- La posesión de un adecuado bagaje personal y experiencia profesional es imprescindible para el desarrollo de la función tutorial; sin embargo es susceptible de ser aprendido de manera tal que la «formación para la tutoría» es una pieza clave para ser un buen tutor/a (Martínez Figueira, 2010b).

## Diseño y metodología

Como se ha visto, el papel que ejercen los tutores/as de prácticas es crucial, pues son los profesionales que forman, orientan y ayudan psicológica y pedagógicamente a los estudiantes de prácticas desde sus centros de trabajo.

Sobre este aspecto, se ha llevado a cabo una investigación (Martínez Figueira, 2010a) con la que se describe el modelo tutorial implícito que poseen los tutores/as de los centros de prácticas de la titulación de Psicopedagogía en la comunidad gallega, a la vez que se comprueba si había diferenciación según los ámbitos de intervención de este profesional: educativo, comunitario y organizacional (Bisquerra, 1998). A partir de la misma, se presenta este trabajo con el que se procura explorar y comprender los principios y concepciones que caracterizan la figura del tutor/a de prácticas y las funciones que, como tal, desempeñan (en la realidad) y las que consideran que deberían realizar (en el deseo).

De los objetivos específicos recogidos en la citada investigación se destacan los siguientes por tener especial relación con el estudio que aquí se presenta:

- Indagar cómo se prevé el desempeño de la función tutorial y cómo realmente se lleva a cabo la tutoría.
- Conocer las funciones que los tutores/as de los centros de prácticas asumen durante el Practicum y evaluar su viabilidad y complejidad funcional.
- Conocer el grado de utilización que los tutores/as hacen de las Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante TIC) así como la importancia que le atribuyen para favorecer el desarrollo de la tutoría.

La investigación se enmarca en el método comparado, ya que se encuentra entre el nivel descriptivo y el nivel interpretativo-explicativo, utilizando el modelo bifase de Creswell (1994) de corte cualitativo y cuantitativo; y con una triangulación metodológica (Morse, 1991) que ha sido secuencial, donde los resultados de la primera fase son esenciales para planificar la siguiente.

## **Población y muestra**

La voz de los tutores/as de centros de prácticas ha sido seleccionada en la 1ª fase de manera intencional (Bisquerra, 2004) ya que nos permite realizar un primer acercamiento al problema de estudio y los sujetos a estudiar presentan una dispersión geográfica importante. La muestra invitada está formada por 26 tutores/as mientras que la muestra aceptante coincide con la productora de datos: 18 tutores/as de la provincia de Ourense.

En cuanto a la 2ª fase, la selección de la muestra es por muestreo aleatorio simple (Bisquerra, 2004) ya que, por el tipo de estudio que establecemos en esta fase cuantitativa se contrastan las informaciones obtenidas en la 1ª fase y se profundiza en otros aspectos de la investigación para poder generalizar los resultados. Así y de acuerdo a factores determinantes asociados a un empleo óptimo de recursos temporales, materiales y humanos, se invita a participar a 120 tutores/as dispersos por toda Galicia. Se selecciona dicho número porque supone una buena opción balanceada entre el mejor error muestral (4%) y un nivel de confianza del 95% o, en otras palabras, una relación óptima entre inversión de esfuerzo, recursos y posibles resultados. Aceptan 116 tutores/as, de los que 83 producen datos con niveles de confianza del 95% y 90% y se obtienen errores muestrales aceptables del 6.9 y 5.7, respectivamente. Con ello, la muestra cumple las características exigibles desde el punto de vista científico respecto al número de respuestas válidas (Fink, 1995, p. 58), a la suficiencia (Kerlinger, 1986, p. 256) y a la representatividad (Fox, 1981, pp. 370-380).

La distribución de la muestra según cada fase queda recogida en la Tabla I, donde se incluye la frecuencia y el porcentaje de representación en relación al total de cada fase.

TABLA I. Composición de la muestra

Fases	Muestra invitada N (%)	Muestra aceptante N (%)	Muestra productora datos N (%)
Cualitativa	26 (100)	18 (69.2)	18 (69.2)
Cuantitativa	120 (100)	116 (96.7)	83 (69.2)
Total	146 (100)	133 (91.1)	101 (69.2)

En cuanto a la caracterización de la muestra productora de información, mayoritariamente han sido mujeres con una representatividad del 60,4%, donde la media de edad estaba comprendida entre los 30 y 50 años (58,4%) y provenientes del ámbito educativo (64,4%).

### Recogida de la información y análisis de datos

En relación a las técnicas e instrumentos utilizados en este estudio fueron dos: entrevista, en la fase cualitativa; y cuestionario electrónico, en la fase cuantitativa.

Con respecto a la primera, se caracteriza por ser una entrevista estructurada, abierta, dirigida, individual y presencial. Para ello, se elabora un guión que incluye 17 cuestiones organizadas en 6 dimensiones: contextualización, diseño de la tutoría, desarrollo de la tutoría, funciones del tutor/a, perfil del tutor y mejoras necesarias. Estas preguntas constituirán un total de 20 variables a estudiar. La validez del instrumento se determina por doble vía: de contenido y por triangulación (Patton, 1982).

En la 2ª fase del estudio, al ampliarse la muestra, utilizamos el cuestionario electrónico con un carácter descriptivo, explicativo y con una dimensión temporal longitudinal-transversal. Para el envío y seguimiento del mismo se utilizan los servicios de correo electrónico y para su recepción se utiliza la tecnología PHP en el servidor con conexión a una base de datos MySQL.

El instrumento incluye 20 preguntas organizadas en 6 dimensiones: datos de contextualización, ser tutor, actividades generales y específicas que lleva a cabo el tutor, aspectos genéricos de la tutoría, formación de tutores y mejoras necesarias. Las cuestiones que incluye presentan un formato de respuesta abierta, dicotómica y múltiple. Hay que señalar que el cuestionario presenta tres modalidades: educativo, comunitario y organizacional. Esta diferenciación viene dada por la pregunta 14, referida a las funciones específicas de la tutoría en cada uno de los ámbitos señalados por Bisquerra (1998). Y, también, que las preguntas del cuestionario constituirán un total de 162 variables a estudiar.

Para determinar la fiabilidad del instrumento utilizado, se aplica el modelo alfa de Cronbach, obteniéndose los resultados que figuran en la Tabla II: el primer valor se refiere a los ítems comunes del cuestionario en las tres modalidades; y los siguientes a los ítems que componen la pregunta 14 en cada una de los respectivos ámbitos.

**TABLA II.** Coeficiente de fiabilidad de los cuestionarios

<b>Cuestionario</b>	<b>Casos válidos</b>	<b>Nº de ítems</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Común	83	99	0.982
Educativo	62	40	0.958
Comunitario	16	40	0.954
Organizacional	5	40	0.995

Teniendo en cuenta a George y Mallery (1995), Pardo y Ruiz (2002) o Pérez López (2005), se puede afirmar que los resultados de fiabilidad obtenidos para el

cuestionario común y sus tres modalidades corresponden a la categoría excelente. Los procedimientos de cálculo de validez que utilizamos son el de contenido (Fox, 1981) a través de la técnica Delphi junto con la aplicación de una prueba piloto del instrumento y el de constructo (Nunnally, 1987), mediante un análisis de conglomerados o cluster y factorial.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el software AQUAD6, para la información de corte cualitativo; y el SPSS 15.0, para los datos cuantitativos.

Con la información cualitativa se ha realizado análisis de contenido. Para ello, se han codificado las entrevistas y contado la frecuencia de cada uno de los códigos para poder construir las matrices de frecuencias de aparición de códigos, apareciendo un total de 12 categorías que agrupaban a 37 subcategorías.

Con los datos cuantitativos, se han aplicado análisis descriptivos, correlacionales y estadísticos de contraste múltiple para comparar los resultados. En primer lugar, se hizo un análisis individual, bivariado y multivariante de las variables; y, en segundo lugar, un análisis diferencial de los mismos.

## Resultados obtenidos y discusión

A continuación presentamos los resultados y discusión sobre las funciones generales de la tutoría a partir de lo recabado en ambas fases de la investigación. Así, se presentan primero los relativos a *las funciones que desempeñan los tutores/as*; en segundo lugar los relacionados con *el nivel de realización* de tareas y actividades vinculadas a la función tutorial; y finalmente los datos referidos al *nivel de importancia atribuida* a la realización de dichas tareas y actividades junto con una comparativa entre ambos.

### Las funciones que desempeñan los tutores

En la primera fase de estudio se intentó conocer las funciones que los tutores/as de los centros de prácticas asumen durante el Practicum, de ahí que se le formulaba la cuestión *¿Cuáles cree que son sus funciones como tutor/a de*

*prácticas*<sup>3</sup>. Los 18 informantes han realizado hasta 28 declaraciones al respecto que se han agrupado en dos grandes categorías: pedagógica y psicológica.

El primer grupo de respuestas se caracteriza por que hace referencia a funciones que responden al *papel pedagógico* que un tutor/a de prácticas puede desempeñar. Particularmente, encontramos 20 fragmentos que aluden a él en la medida que se refieren a: facilitar aprendizajes pragmáticos; informar sobre aspectos generales del centro; formar al alumnado de prácticas en cuanto a conocimientos específicos propios del ámbito donde realiza el Practicum y evaluar la práctica. Veamos algunos de ellos, indicando entre paréntesis el número de veces en que son manifestados, y extractos de las entrevistas que sirven para ejemplificarlos.

- Facilitar aprendizajes pragmáticos a su alumnado como mejor forma para que éstos aprendan (7):
  - Facilitar lo que es el aprendizaje pragmático de los conocimientos de los alumnos, adaptar lo que ellos están aprendiendo en la universidad para que le encuentren algún sentido. (E2, líneas 91-93)
  - Animar la vertiente práctica y ofrecer una visión realista de las situaciones en las que van a intervenir y darle objetividad a todos esos temas y planteamientos que a nivel teórico se ven, su concreción en la práctica y orientar sobre las funciones, no a nivel teórico, sino a nivel práctico. Creo que la función fundamental es ser un puente entre lo que es una actividad de formación más teórico con lo que puede ser el desarrollo profesional más práctico, más real, en contextos reales. (E8, líneas 59-71)
- Informar sobre aspectos generales del centro (6). Algunos ejemplos son:
  - Dar el punto de vista práctico de lo que puedan ver allí y dar el conocimiento de las funciones que tenemos nosotros en este apartado. (E10, líneas 36-37)
  - Darle a conocer cuál es la programación que hay que llevar a cabo, eso por un lado. Por otra, facilitarles la labor de enseñarles lo que se está haciendo. (E13, líneas 83-85)
  - Creo que mis funciones sería explicar un poco lo que se hace aquí. (E15, línea 40)

---

<sup>3</sup> Puede consultarse el instrumento en Martínez Figueira (2007).

- Formar al alumnado de prácticas en cuanto a conocimientos específicos propios del ámbito donde realiza el Practicum (5). Algunos fragmentos ilustrativos son:
  - Siempre les doy un sentido muy práctico de lo que hacen y que les sirva para si en el futuro tienen que hacer alguna labor (...) Que les sirva a la hora de enfrentarse a saber lo que tienen que hacer y tener información. Básicamente es orientarlos en un sentido muy práctico, que les sirva. (E18, líneas 48-52)
  - Integrar a la persona que viene de la universidad con su formación tipo teórica al ámbito de la empresa. (E11, líneas 54-55)
- Evaluar la práctica, va más allá de simplemente cumplimentar fichas o calificar numéricamente. En este caso, destacamos 2 declaraciones:
  - Evaluar las actuaciones que hacen diariamente. (E2, línea 96)
  - Evaluar, no sólo a través de la persona, sino todo el proceso porque nosotros tenemos que aprender para el siguiente caso. (E7, líneas 95-96)

El segundo grupo de respuestas hace referencia a aquellas funciones que responden al *papel psicológico* de la figura del tutor/a del Practicum, se refieren a guiar y acompañar al alumnado de prácticas, ayudarle a tomar conciencia de sus posibilidades y escuchar las necesidades y demandas de éste. Veamos algunos ejemplos:

- Guiar y acompañar al alumnado de prácticas en las actividades de aprendizaje, ayudándole a superar las dificultades que se manifiesten. Esta función se manifiesta en 3 ocasiones:
  - Orientar, acompañar. Para mí, lo importante es saber dónde se mete esa persona, que sepa cuál es su sitio. Ésta es una función importante porque, si no, la persona queda totalmente bloqueada. (E7, líneas 87-91)
  - Que tenga un punto de referencia dentro de la entidad y sepa a quién acudir ante diversas situaciones que llevan haciendo durante las prácticas. (E1, líneas 51-52)
- Ayudarle al alumno/a de prácticas a tomar conciencia de sus posibilidades como futuro profesional en este campo. En este caso encontramos 2 declaraciones:

- Coger la motivación que tiene esa persona y hacerla real, o sea, trasladarla a lo que es el trabajo real. (E3, líneas 44-45)
- Apoyar al alumno en la realización de las prácticas. (E1, línea 51)
- Escuchar las necesidades y demandas de su alumnado de prácticas. De nuevo son dos las manifestaciones hechas, aunque aquí se rescata sólo una:
  - Escuchar cuáles son sus dificultades en el trabajo directo. (E17, línea 49)

Este primer sondeo acerca de cuáles son las funciones que los tutores de los centros de prácticas asumen durante el desarrollo del Practicum ha sido la base para confeccionar la pregunta 13 del cuestionario electrónico utilizado en la fase cuantitativa. Dicha cuestión se refiere a: *Valorar en qué medida realiza las siguientes funciones generales de la tutoría con su alumnado de prácticas y en qué medida considera que sería importante hacerlo*. Para contestar a ésta, se especifican hasta 25 funciones que han de ser respondidas en una escala de tipo Lickert de 4 grados («nada», «poco», «bastante» y «mucho»)⁴. Veamos a continuación la opinión manifestada según el grado de realización para, posteriormente, centrarnos en la importancia atribuida a las mismas.

### **Realización de actividades y tareas vinculadas a la función tutorial**

Esta valoración fue hecha por 83 tutores/as. Las acciones consideradas para llevar a cabo desde la tutoría, tanto desde una perspectiva genérica, como específicamente vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son:

- A. Estar disponible para el alumnado.
- B. Facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución.
- C. Integrar al alumnado en nuestro centro.
- D. Informar al alumnado sobre los servicios de la institución de prácticas.
- E. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en su alumnado.

---

⁴) Véase el anexo.



- F. Establecer con el alumnado una relación de trabajo abierta y de confianza.
- G. Revisar las actividades que realiza el alumnado en prácticas.
- H. Tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para la realización de las prácticas.
- I. Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumnado.
- J. Ayudar al alumnado a analizar y evaluar sus competencias.
- K. Identificar, junto con el alumnado, criterios de evaluación relativos al Practicum.
- L. Orientar en la elaboración de la memoria.
- M. Evaluar al alumnado.
- N. Participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas.
- O. Colaborar con el supervisor/a en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional.
- P. Implicar al resto de profesionales del centro para enriquecer las prácticas del alumnado.
- Q. Comunicarse con otros tutores/as.
- R. Establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado.
- S. Utilizar las TIC para comunicarme con los supervisores.
- T. Utilizar las TIC para la coordinación con los supervisores/as.
- U. Ejemplificar los usos de las TIC en el campo profesional.
- V. Experimentar con la integración de las TIC en casos especiales.
- W. Utilizar las TIC para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...
- X. Utilizar las TIC para la búsqueda de información y recursos.
- Y. Utilizar las TIC para evaluar y calificar al alumnado.

## Practicum

En primer lugar, siguiendo un orden decreciente en el número de respuestas dadas a los aspectos relacionados con las acciones a llevar a cabo de manera genérica desde la tutoría (de A a R), encontramos aquellas funciones que según los sujetos son realizadas con «muchas» frecuencia pero con tendencia a «bastante». Éstas son las que se refieren a «establecer con el alumnado una relación de

trabajo abierta y de confianza» (55,4%); «integrar al alumnado en el centro de prácticas durante su estancia en dicho centro» (50,6%); «estar disponible para el alumnado» (49,4%); y «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (48,2%) donde actualmente está realizando su Practicum.

En segundo lugar, están aquellas otras funciones que según los informantes son realizadas con «bastante» frecuencia y con tendencia a «mucho»: «tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para realizar las prácticas» (53%) en ese momento en que se prevén desarrollar; que el tutor/a «revise las actividades que realiza el alumnado en prácticas» (51,8%); que «favorezca espacios para la reflexión personal y la autoevaluación en su alumnado» (49,4%); «disminuya progresivamente el papel de guía con el alumnado» (48,2%), «informe a éste sobre los servicios de la institución de prácticas» (44,6%); y «ayude a su alumnado a analizar y evaluar el grado de adquisición y desarrollo de las competencias planificadas» (43,4%).

En tercer lugar, son 41 tutores/as (49,4% de la muestra) los que nos indican que con «poca» frecuencia «identifican criterios de evaluación relativos al Practicum». Por último, más de un tercio afirma que no se «establecen relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (47,0%) ni se «colabora con el supervisor en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional» (42,2%).

Mención aparte merece aquel conjunto de funciones relacionadas específicamente con la integración y uso de las TIC en la práctica profesional (de S a Y), por estar vinculadas tanto a competencias propias del ámbito profesional donde el alumnado en prácticas realiza su inmersión, como a habilidades genéricas características de la sociedad de la información.

Así, los resultados obtenidos nos indican que los tutores/as utilizan con «mucho» frecuencia las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (41,0%). Las usan «bastante» (33,7%) con tendencia a «mucho» (30,1%) para «realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...». Por otra parte, «ejemplificar los usos de las TIC en el campo profesional» y «experimentar con la integración de las TIC en casos especiales» son dos actividades que suelen llevar a cabo «bastante» pero con tendencia a «poco» (36,1% y 34,9%, respectivamente). En el lado más negativo, tenemos «utilizar para coordinarse» y «comunicarse con los supervisores» que según los participantes no se realizan con las TIC (39,8% y 36,1%, respectivamente).

## Importancia atribuida a las actividades y tareas vinculadas a la función tutorial

Junto con el nivel de realización, los 83 tutores/as participantes valoraron con una escala de cuatro grados la importancia que le otorgaban a las actividades y tareas señaladas anteriormente. Destacamos, en primer lugar, que todas ellas son en mayor o menor medida relevantes para los participantes, ya que no se obtuvieron respuestas en la opción más baja («ninguna/nada»).

En relación con las funciones generales de la tutoría (de A a R), las respuestas se ubican entre las opciones «mucho» y «bastante». Consecuentemente constatamos que, frente lo que ocurría en el apartado anterior, las funciones que los sujetos antes afirmaban realizar «bastante» ahora nos indican que sería muy importante realizarlas.

Más de la mitad de los participantes considera «muy» importante: «estar disponible para el alumnado» (un 60,2%); «integrar al alumnado en el centro de prácticas» durante la tutoría (un 60,2%); «establecer con el alumnado una relación de trabajo abierta y de confianza» (un 54,2%); y «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (un 53,0%).

Por lo que respecta a las funciones que los sujetos reconocen como «bastante» importantes con tendencia a «mucho» son: «identificar, junto con el alumnado, criterios de evaluación relativos al Practicum» (42,2%); «participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas» (42,2%); «implicar al resto de profesionales del centro para enriquecer las prácticas del alumnado» (39,8%); y «orientar en la elaboración de la memoria» y «colaborar con el supervisor/a en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional» (ambas con 37,3%, respectivamente).

En cuanto a las funciones que se califican como «bastante» importantes pero con tendencia a «poca» son: «establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (42,2%) y «comunicarse con otros tutores/as» (41%).

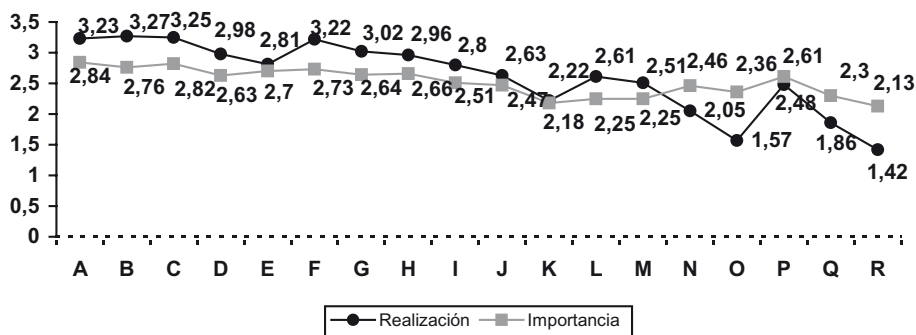
En relación con las funciones vinculadas a las TIC (de S a Y), no hay respuestas en la opción «ninguna/nada». Particularmente, destaca como «muy relevante» utilizar las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (53,0%), al mismo tiempo es la única opción de respuesta que no ha obtenido puntuaciones en la parte baja de la escala. El resto de actividades es considerada como «bastante importante» con tendencia a «mucho»: emplear las TIC «para la coordinación con los supervisores/as» (49,4%); «ejemplificar los usos de las mismas en el campo

profesional» (48,2%); «para comunicarse con los supervisores/as» (45,8%); «experimentar con la integración de las TIC en casos especiales» (41,0%); y «utilizarlas para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...» (41,0%) así como para evaluar y calificar al alumnado» (34,9%).

### Entre la realidad y el deseo

Para completar la visión de los datos mostrados, incluimos en el Gráfico I<sup>5</sup> las puntuaciones medias obtenidas en las funciones estudiadas, tanto en su desempeño, como en la importancia que se les otorga.

GRÁFICO I. Puntuaciones medias de realización e importancia de funciones generales



Según se muestra en el gráfico, las cinco actividades y tareas que de hecho más se realizan, con una puntuación media superior a 3, son: «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (3,27); «integrar al alumnado en nuestro centro» (3,25); «estar disponible para el alumnado» (3,23); «establecer con el alumnado una relación abierta y de confianza» (3,22); y «revisar las actividades que realiza el alumnado en prácticas» (3,02).

Por el contrario, las que se llevan a cabo en menor medida presentando puntuaciones inferiores a 2, son: «comunicarse con otros tutores/as» (1,86); «colaborar con el supervisor/a en la coordinación de las prácticas para el diseño del

<sup>5)</sup> Las letras de la línea de base del Gráfico I se corresponden con las funciones señaladas al inicio del apartado «Realización de actividades y tareas vinculadas a la función tutorial»

perfil profesional» (1,57); y «establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (1,42).

La realidad mostrada por nuestros informantes confirma que, fundamentalmente, se desarrollan en la tutoría del Practicum tareas y actividades que tienen que ver con su papel pedagógico, mientras que son inusuales aquellas vinculadas con el aspecto relacional y colaborativo, tanto con el supervisor/a, como con otros tutores/as, lo que confirma que, en el contexto estudiado, no se cumplen las condiciones que Zabalza y Cid (1998) establecían como necesarias para el desempeño de una buena tutoría.

Atendiendo a la importancia que los participantes les atribuyen, nos encontramos con una coincidencia en las tres actividades que presentan medias más altas, aunque con valores inferiores a 3: «estar disponible para el alumnado» (2,84); «integrar al alumnado en nuestro centro» (2,82); y «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (2,76). Se da pues una coherencia entre lo real y lo deseable, es decir, lo que realizan es importante o, dicho de otro modo, estas tres tareas son importantes, por eso las realizan.

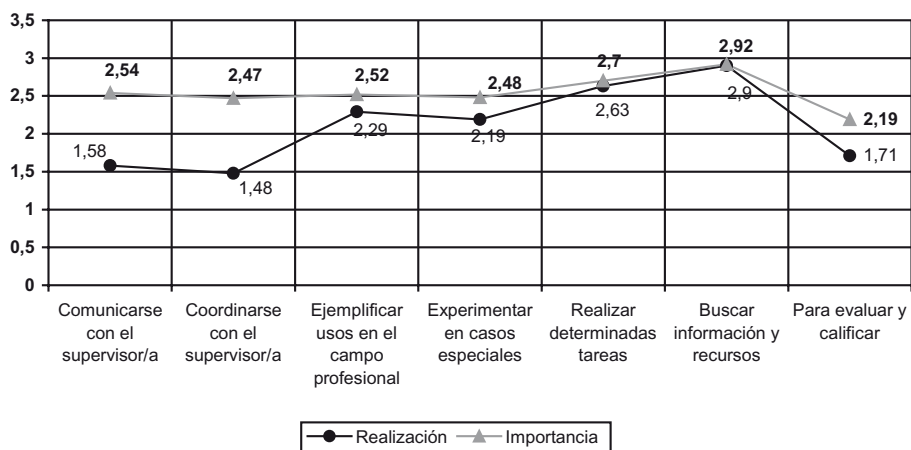
En el polo opuesto, las tres funciones a las que menos importancia le otorgan son: «establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (2,13); «identificar, junto con el alumnado, criterios de evaluación relativos al Practicum» (2,18); «orientar en la elaboración de la memoria» (2,25); y «evaluar al alumnado» (2,25). Como podemos observar, también existe cierta coincidencia a la hora de valorar la pertinencia, tanto en el desempeño como en la importancia atribuida, de relacionarse con otras instituciones más allá del Practicum que están desarrollando.

En relación con el grupo de funciones vinculadas específicamente con las TIC se presenta en el Gráfico II las puntuaciones medias obtenidas no sólo en el nivel de realización, sino también en la importancia atribuida.

En el desempeño de las funciones tutoriales, se constata que es frecuente utilizar las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (puntuación media 2,9) y «para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...» (media 2,63). Por el contrario, no es tan habitual usar las TIC «para comunicarse con los supervisores/as» (1,58) y «para coordinarse» (1,48).

Queda de manifiesto, por tanto, el valor instrumental de las TIC vinculado a tareas que llevan a cabo los tutores/as de aplicación directa en el campo profesional, mientras que se echa en falta el aspecto relacional derivado del valor comunicativo que poseen, tal y como se comentó anteriormente.

**GRÁFICO II.** Puntuaciones medias de realización e importancia de las funciones TIC



En relación con la importancia atribuida a este aspecto, observamos que las funciones relacionadas con las TIC son relevantes pues tienden a presentar puntuaciones medias superiores o muy próximas a 2.50. De nuevo coincide que el utilizar las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (2,92) y «para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...» (2,7) son las opciones mejor valoradas; por el contrario, usar las TIC «para evaluar y calificar al alumno» (2,19) ha sido la menos puntuada.

En conclusión, la integración y uso de TIC, tanto en la práctica profesional como en el desempeño de la acción tutorial, está lejos de ser una realidad en el contexto estudiado a pesar de que se les concede gran importancia.

## Conclusiones, limitaciones y prospectiva

A lo largo de estas páginas vimos que, en la formación inicial de los estudiantes, el Practicum cumple un doble objetivo: completar la formación teórica y capacitarlos como futuros profesionales mediante su incorporación a contextos reales, ofreciéndoles la posibilidad de conocer los campos en los cuales podrán ejercer su futura profesión. En este proceso, los tutores/as de los centros de prácticas

desempeñan un papel fundamental desarrollando una serie de tareas y actividades que dotan de sentido a la acción tutorial y le confieren entidad como profesional vinculado al Practicum.

Los datos aquí presentados muestran cómo está siendo el desempeño de la función tutorial que se desarrolla durante el Practicum, confrontando «lo que se realiza» con lo que «se considera importante» llevar a cabo.

En un primer momento se identificaban funciones que remiten a dos grandes tipos de ayuda, pedagógica y psicológica (Martínez Figueira, 2008), aunque en diferente intensidad. Por un lado, recordemos que las funciones de corte pedagógico eran aquellas que, como indican Winnykamen (1996) y Pérez Abellás (2007), si se apoyan en un diagnóstico de las necesidades del tutorando/a, el tutor/a puede ajustar sus acciones y aumentar su eficacia. En esta línea, se han manifestado funciones como: facilitar aprendizajes pragmáticos como mejor forma de aprender de los tutorandos; informar sobre aspectos generales del centro o del papel del profesional en la entidad donde se realiza el Practicum; formar al alumnado de prácticas en cuanto a conocimientos específicos propios del ámbito donde realiza el Practicum y evaluar la práctica. Por otro lado, el tutor/a también realiza funciones de corte psicológico, en la medida que capta el interés y atención de su alumnado, lo estimula y le da seguridad, de tal modo que estas intervenciones buscan lograr la confianza del tutorando.

Por tanto, podemos concluir que en estas ayudas, pedagógica y psicológica, descansan preferentemente las funciones que se desarrollan en la tutoría.

Al mismo tiempo, hemos obtenido un perfil de la tutoría que se está ejecutando definido por: crear una relación de trabajo abierta y de confianza con el alumnado de prácticas; integrarlo en el centro de prácticas durante su estancia; tener disponibilidad para tutorizar; y facilitar el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución. Sin embargo, a pesar de que son características y funciones de los tutores/as favorecer un clima adecuado de trabajo acorde a la realidad, propiciando la reflexión, la revisión, la planificación, la participación, el trabajo conjunto, la colaboración, la implicación de otros profesionales así como de entidades del entorno que están vinculadas a la realización de su tarea profesional..., los resultados obtenidos indican que no existe una cultura colaborativa ni con el supervisor/a, sobre el diseño del propio Practicum o del perfil profesional, ni tampoco con otros centros para enriquecer las prácticas del alumno/a.

También hemos identificado la relevancia atribuida a las funciones, más allá de lo que «se hace», lo que «sería deseable». En este sentido, se observa un acuerdo unánime a la hora de valorar el nivel de importancia de las funciones generales

que se consideran a priori propias de la acción tutorial, independientemente de cuál sea el contexto de trabajo. De hecho, no observamos ninguna función que sea valorada como «poco o nada importante», pues todas lo han sido en los grados máximos; puntuaciones que se extienden a las funciones de carácter transversal vinculadas con las TIC en el desarrollo de la tutoría (Raposo y Martínez, 2008). En este caso, se observa que la muestra encuestada reconoce un modesto uso de las mismas: las usan fundamentalmente para la búsqueda de información y recursos, desaprovechando otras muchas posibilidades vinculadas con el aspecto comunicativo, relacional, creativo, organizativo y lúdico de las TIC. Constatamos que las funciones de carácter tecnológico, relacionadas con el manejo de las TIC, no se encuentran entre las más frecuentes. Se considera que los tutores/as, aún disponiendo de los medios necesarios, hacen poco uso de la tecnología y aprovechan muy poco las potencialidades de ésta para la tutoría. Esto indica que, o bien se desconocen sus potencialidades en este ámbito, o bien, que hay pocas destrezas en el manejo de las TIC. Por lo que respecta a lo que se debería hacer con las TIC durante la tutoría del Practicum, los resultados que encontramos se ubican nuevamente en torno a valores máximos siendo alentadores para poder convertir las TIC en un instrumento clave en el proceso de formación pre-profesional y tutorial. Este dato es coherente con las aportaciones de Raposo (2002), Iglesias (2005), Raposo y Sarceda (2007), Cebrián y Monedero (2009), quienes otorgan a los medios tecnológicos un papel relevante en dicha etapa formativa y con grandes posibilidades, tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación del Practicum.

Por último, debemos referirnos a la dificultad de conceptualizar y operacionalizar las funciones tutoriales del Practicum y realizar un elenco exhaustivo y minucioso que acoja todas las variables y contextos posibles intervinientes en tal situación. Por ello, asumimos una necesaria selección y concreción de funciones que puede dar lugar a que el lector eche en falta alguna que considera relevante. No obstante, desde una visión prospectiva, es evidente que los resultados obtenidos en este estudio suponen un referente para valorar la acción tutorial desempeñada en el Practicum. Asimismo, ponen de manifiesto la necesidad de continuar realizando trabajos en este campo y desarrollando una línea de investigación con entidad propia. El análisis de los datos y la comparación de las informaciones en las entrevistas, así como los estadísticos obtenidos le confieren al proyecto un carácter descriptivo que permitirá, dentro de una viabilidad posible, la incorporación de nuevos indicadores de estudio u objetivos científicos que pueden promover mejoras hacia una mayor calidad de la realidad estudiada.



## Referencias bibliográficas

- ALañÓN RICA, M. T. (Dir.) (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Rugarte.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CEBRÍAN DE LA SERNA, M. Y MONEDERO MOYA, J. J. (2009). El e-portfolio y la e-rúbrica en la supervisión del Practicum. En M. RAPOSO RIVAS, M. E. MARTÍNEZ FIGUEIRA, L. LODEIRO ENJO, J. C. FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA Y A. PÉREZ ABELLÁS (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: formación vs training* (pp. 369-380). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- CID SABUCEDO, A., DOMÍNGUEZ PRIETO, E. Y RAPOSO RIVAS, M. (1998). La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. En M. A. ZABALZA BERAZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum: Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 219-234). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- CID SABUCEDO, A. Y OCAMPO GÓMEZ, C. I. (2001). Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum* (pp. 1-36). Lugo: Unicopia.
- (2006). Funciones tutoriales en el Practicum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- (2007). Funciones tutoriales en el Practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- CRESWELL, J. W. (1994). *Research design qualitative & quantitative approaches*. United States: SAGE Publications.
- FINK, A. (1995). *How to ask survey questions*. Thousand Oaks: SAGE.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211.
- GEORGE, D. Y MALLERY, P. (1995). *SPSS/PC+step by step: A simple guide and reference*. Estados Unidos: Wadsworth Publishing Company.

- GUTIÉRREZ CUENCA, L., CORREA GOROSPE, J. M., JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, E. Y IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- HILL, A., JENNINGS, M. Y MADGWICK, B. (1992). Initiating a Mentorship Training programme. En M. WILKIN (Ed.), *Mentorin in Scholls* (pp. 116-132). Londres: Kogan Page.
- IGLESIAS FORNEIRO, M. L. (2005). La tecnología audiovisual al servicio del Practicum: el vídeo y la fotografía digital. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 1211-1214). Santiago: Unidixital.
- KERLINGER, F. N. (1986). *Behavioral research: a conceptual research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- LATORRE MEDINA, M. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- LOBATO FRAILE, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/Practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. (2006a). *Los tutores de Practicum de Psicopedagogía*. Tesis de Licenciatura. Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Documento policopiado.
- (2006b). ¿Cómo estimular en la reflexión a los tutores del Practicum de Psicopedagogía?. En M. A. GALLARDO VIGIL (Coord.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo* (pp. 1-13). Melilla: Universidad de Granada.
- (2007). Tutores y tutoría en el centro de prácticas del Practicum de Psicopedagogía. *Innovación Educativa*, 17, 121-135.
- (2008). ¿Qué saben los tutores del Practicum de Psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), 73-77.
- (2010a). *El tutor del Practicum de Psicopedagogía en Galicia*. Tesis Doctoral. CD-ROM. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2010b). Ser tutor, ¿Cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3), 1-6.
- MOLINA RUIZ, E., IRANZO GARCÍA, P., LÓPEZ LÓPEZ, M. C. Y MOLINA MERLO, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.

- MORSE, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- NUNNALLY, J.C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- ORLAND-BARAK, L. (2006). Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- PARDO, A. Y RUIZ, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- PATTON, M. Q. (1982). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- PÉREZ ABELLÁS, A. (2007). *Percepciones sobre la función tutorial en profesores y alumnos universitarios en la Universidad de Vigo*. Tesis Doctoral. CD-ROM. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PÉREZ LÓPEZ, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thomson.
- RAPOSO RIVAS, M. (2002). Contribuciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al desarrollo del Practicum de futuros docentes. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum* (pp. 1-21). Lugo: Unicopia.
- RAPOSO RIVAS, M. Y MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. (2008). TIC, competencias y orientación. En J. L. DIÉGUEZ RUIBAL Y J. L. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ (Coord.), *Situación actual da Orientación en Galicia e perspectivas de futuro* (pp. 297-312). Ourense: Deputación Provincial.
- RAPOSO RIVAS, M. Y SARCEDA GORGOSO, M. C. (2007). La integración de las TIC en la supervisión del Practicum. En A. CID SABUCEDO, M. MURADÁS LÓPEZ, M. A. ZABALZA BERAZA, M. GONZÁLEZ SANMAMED, M. RAPOSO RIVAS Y L. IGLESIAS FORNEIRO (Coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 1091-1101). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SHEA, G. F. (1992). *Mentoring*. Londres: Kogan Page.
- WATKINS, C. (1992). An experiment in Mentor Training. En M. WILKIN (Ed.), *Mentorin in Scholls* (pp. 97-115). Londres: Kogan Page.
- WINNYKAMEN, F. (1996). Expert et/ou tuteur: les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage? En *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 13-35.

- ZABALZA BERAZA, M. A (1989). Teoría de las Prácticas. La formación práctica de los profesores. En M. A. ZABALZA BERAZA (Coord.), *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares* (pp. 15-40). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- (1998) (Ed.). *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 19-34). Santiago: Unidixital.
- (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. CID SABUCEDO, M. RAPOSO RIVAS Y A. PÉREZ ABELLÁS, *El Practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 7-34). Santiago: Tórculo.
- ZABALZA BERAZA, M. A. Y CID SABUCEDO, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. ZABALZA BERAZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- ZEICHNER, H. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

**Dirección de contacto:** Esther Martínez-Figueira. Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Campus Ourense. As Lagoas, s/n. 32004 Ourense, España.  
E-mail: esthermf@uvigo.es

## Anexo I. Pregunta 13 del cuestionario electrónico utilizado

13. Valore en qué medida realiza las siguientes funciones generales de la tutoría con sus alumnos de Psicopedagogía y en que medida considera que sería importante hacerlo:

	Lo hago					Sería importante				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/NC	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/NC
Estar disponible para los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitarle al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrar al alumno en nuestro centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informar al alumno sobre los servicios de la institución de prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en su alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar las actividades que realiza el alumno en prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para realizar las prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudar al alumno a analizar y evaluar sus competencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos al Practicum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar en la elaboración de la Memoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluar al alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar con el supervisor en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil del psicopedagogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implicar al resto de profesionales del centro para enriquecer las prácticas del alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicarse con otros tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En cuanto a la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)</b>	<b>Lo hago</b>					<b>Sería importante</b>				
	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>NS/NC</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>NS/NC</b>
Utilizar las TIC para comunicarme con los supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para la coordinación con los supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplificar los usos de las TIC en el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experimentar con la integración de las TIC en casos especiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para la búsqueda de información y recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para evaluar y calificar al alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otra (indicar cuál): <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* > >



# Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso<sup>1</sup>

## E-portfolio supervision and its impact on students' reflections during Practicum. A case Study

Manuel Cebrián de la Serna

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga, España.*

### Resumen

Este artículo estudia las prácticas de los supervisores cuando utilizan e-portafolios, y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. En concreto, se pretende comparar una supervisión cuando utiliza «una comunicación dialógica» y e-portafolios a través de internet frente a la supervisión exclusivamente presencial.

Se realiza una revisión actualizada de los resultados de investigaciones sobre el impacto de los e-portafolios en el Practicum. Además, se analizan los cambios producidos en el Practicum debido a los procesos de convergencia, y especialmente, a la incorporación de tecnologías de la información y comunicación para supervisar en los nuevos espacios virtuales, especialmente, cuando se utilizan los e-portafolios en las prácticas de enseñanza.

El contexto del estudio se sitúa en el Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación durante cinco cursos académicos consecutivos (2003-2008), en el que participan todos los docentes y departamentos implicados en la titulación de Maestro en Educación Infantil. El estudio ha sido posible gracias al tratamiento y análisis de los registros recogidos en el sistema tecnológico. La investigación es un «Estudio de caso» con metodología cualitativa, centrándose en los e-portafolios de los estudiantes de todos los docentes que trabajan en el Practicum en

---

<sup>(1)</sup> Los resultados de este estudio fueron extraídos desde un caso dentro del proyecto «La supervisión del Practicum con e-portafolio: Estudio y análisis de los diarios», financiado por la Dirección General de Investigación, Tecnología y Empresa. Junta de Andalucía. Orden de 03/09/2007 Boja n° 187 21/09/2007.

un tiempo definido. Dentro de este grupo se realiza un estudio más exhaustivo de un caso de supervisión durante cinco cursos, donde se recopilan y analizan 1349 diarios de estudiantes.

El modelo de supervisión analizado se ha desarrollado y mejorado cada año dentro del marco de Proyectos de Innovación Educativa (PIE's). Este modelo ha seguido evolucionando y ha alcanzado en la actualidad un modelo pedagógico y tecnológico propio. Este artículo ofrece resultados con rigor, y puede proporcionar conocimiento práctico a otros proyectos que buscan experimentar e innovar modelos de supervisión en el Practicum con e-portafolios.

*Palabras clave:* formación inicial, Practicum, supervisión, e-Portafolios, comunicación dialógica y reflexión sobre la práctica.

### **Abstract**

This paper examines tutorial activity when using e-portfolios and its impact on students' reflections during *Practicum*. More specifically, it aims to compare supervision tasks monitored by means of «dialogic communication» and e-portfolios, as opposed to face-to-face supervision exclusively.

We review current research on the impact of e-portfolios on initial teacher education and *Practicum*. In addition, we analyze how *Practicum* has changed as a consequence of the process of convergence, and more specifically as a consequence of the use of ICT to monitor the new virtual space, particularly the use of e-portfolios in teaching practice.

The environment of our study was the *Practicum* period at Faculty of Sciences of Education. We have used the information available for five consecutive academic years (2003-2008), taking into account the work of all the lecturers and departments involved in the degree of Infant Education. The research was possible thanks to the processing and analysis of all the records collected in the technological system. Our practical piece of research is a «Case Study» using a qualitative methodology, focusing on student e-portfolios collected by all the lecturers who were working in *Practicum* at a given time. And within that group, we further study a sample of monitoring jobs during five academic years, collecting and analyzing 1,349 student diaries.

The model of supervision analyzed was developed and improved yearly within the framework of Educational Innovation Projects (EIP). The model has kept on changing and is today a first class pedagogical and technological tool. This paper presents rigorous results, and serves to provide practical experience for other projects that aim to experiment and innovate *Practicum* supervision models by means of the use of e-portfolios

*Keywords:* trainee teachers, *Practicum*, supervision, e-portfolio, dialogic communication, reflection on practice.



## Introducción

El uso de portafolios y, más recientemente, los «portafolios digitales» (desde ahora e-portafolios) disponen de una trayectoria dilatada en las instituciones educativas de todo el mundo, especialmente en los niveles de enseñanza universitaria. Son conocidas sus posibilidades en una enseñanza más personalizada, así como son muy valoradas actualmente sus posibilidades para ayudar a centrar la enseñanza en el aprendizaje del estudiante. Incluso algunos consideran que pueden facilitar ese tránsito entre las diferentes etapas educativas y extender las competencias adquiridas a un aprendizaje para toda la vida (Hallam & Creagh, 2010; Barret, 2000; Barret & Wilkerson, 2010).

Sus dos mayores aportaciones conforman el campo semántico de su definición, como son, por un lado, su capacidad para diseñar, organizar, tomar decisiones y evaluar (Bahous, 2008); y por otro, sus posibilidades para recopilar experiencias, reflexionar sobre las mismas y facilitar que el estudiante gestione su aprendizaje (Hartnell-Young, 2007).

Como toda tecnología, sus posibilidades de éxito dependen mucho de su metodología de uso y de su implantación institucional (Cabero, 2002; Salinas, 2008; Aguaded, 2010). En unas ocasiones podemos encontrarnos con problemas que son meramente técnicos y de falta de estrategias, de forma que no es posible sopesar con certeza la eficacia de las mismas; en otras, encontramos que la fuerza de la «novedad de la tecnología» o su «deslumbramiento» (Woodward & Nanlohy, 2004) encubre el sentido pedagógico, ocultando así las graves carencias de una enseñanza y de un aprendizaje faltos de calidad.

El paso del portafolio de papel al soporte digital<sup>2</sup>, y el acelerado incremento en su utilización en los nuevos entornos virtuales por parte de las instituciones universitarias no están exentos ni de nuevas posibilidades ni de dificultades, por lo que se requiere más estudios y análisis de su impacto, que permitan visualizar las mejores prácticas y aplicarlas correctamente según cada caso concreto.

El estudio y la experiencia que presentamos aquí atiende a las posibilidades de los e-portafolios en el contexto particular de la docencia del Practicum, dedicando especial interés en visualizar las prácticas del supervisor cuando utiliza

---

<sup>(2)</sup> El incremento del paso del papel a lo digital en las prácticas es importante; sin embargo, en opinión de algunos investigadores esto no se ha producido en su totalidad, manteniéndose unas prácticas que combinan ambas posibilidades (Barret, 2000).

o no los e-portafolios para promover la reflexión de los estudiantes durante el Practicum según la idea de Zeichner & Wray (2001).

### Los cambios producidos en el Practicum

Entre los cambios producidos recientemente en las universidades, destacaríamos por el tema que nos ocupa aquí, el aumento y calidad de las relaciones con el mundo empresarial y social que rodea a las instituciones. Este vínculo no sólo se produce en la investigación e innovación científica, sino también se extiende al campo de la enseñanza. Es común encontrar programas de movilidad de estudiantes, becas y prácticas de todos los niveles (grado, máster, etc.) en las empresas y en otros contextos tanto próximos (prácticas clínicas en hospitales, Practicum en los centros escolares, etc.) como lejanos (prácticas de empresas en el extranjero).

De la misma forma que las instituciones han modificado sus estructuras y organización para dar respuesta a esta realidad, en los docentes también se está produciendo este cambio que amplía unas de las funciones que más identidad le otorga: La tutoría en todas sus dimensiones y tipos posibles (Zabalza, 2003, p. 126).

Este cambio de la función tutorial está siendo alimentado por diversos motivos, de entre los cuales, y por el tema que nos ocupa aquí, nos interesan destacar los siguientes:

- Los nuevos programas que abogan por una relación más estrecha entre la teoría y la práctica.
- La concepción de las tutorías y del Practicum como una función más transversal en los programas.
- El ya mencionado aumento de relaciones con las empresas y el «sector productivo» que exige una tutorización a distancia; Sector en constante cambio y en el que el Practicum dispone de un «espacio privilegiado de inicio a la socialización», convirtiéndose en «puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral» (Tejada Fernández, 2005).
- Y, por último, la nueva concepción del modelo de enseñanza actual en el que el estudiante es gestor de su aprendizaje, con un reconocimiento de la carga en créditos en las materias sin relación directa y personal con los

docentes, todas ellas nuevas realidades, que están generando un aumento de los espacios virtuales y nuevas metodologías con el uso de LMS (Plataformas virtuales) (Salinas, 2008).

Esta nueva situación exige a las universidades respuestas de calidad –que no de cantidad–acompañadas de una atención y coordinación de los servicios compartidas con los docentes. Estas respuestas universitarias se están produciendo y el esfuerzo está siendo notorio. Pero las respuestas, en ocasiones, sitúan el énfasis en una solución rápida al problema, encontrándose los servicios atrapados por lo inmediato, sin visualizar un plan estratégico en lo tecnológico y en la capacitación de docentes, que vaya paralelo y al mismo ritmo que los cambios de éste y no de las tecnologías.

En la actualidad, la supervisión con el uso de e-portafolios en las universidades españolas se están produciendo más por iniciativa de los propios docentes, al amparo de proyectos de innovación educativa (desde ahora PIEs) que por sus instituciones (Barberá, 2007; Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009; Gallego y Gámiz, 2007).

Siendo muchas de las convocatorias de PIEs promocionadas por las propias universidades, es justo reconocer que el mérito sea compartido. Sin embargo, las instituciones están gestionando de forma más «administrativa» los PIEs, y se encuentran con la dificultad de rentabilizar en un flujo permanente la normalización de estas propuestas innovadoras. En el caso de los e-portafolios la dificultad posee una doble dimensión, pedagógica y tecnológica, a las que en ocasiones se responde desde las instituciones por separado<sup>3</sup>.

## Los e-portafolios en la supervisión del Practicum

La supervisión del Practicum en los centros educativos se ha realizado, tradicionalmente, mediante una relación intermitente (visitas ocasionales a los centros, visitas estructuradas de los estudiantes a seminarios en la universidad...) y desconectadas de forma permanente, contrariamente a lo que hoy permiten las tecnologías. Afortunadamente estas prácticas están cambiando y las tecnologías

---

<sup>3</sup> En algunos casos los servicios técnicos en las universidades están separados y poco coordinados con los servicios de formación.

son cada vez más utilizadas en el Practicum (Raposo, Martínez y Tellado, 2009; Cebrián y Monedero, 2009).

En los modelos tradicionales se han distinguido las prácticas de calidad a pesar de estos breves momentos de presencialidad, que ciertamente han mejorado de forma notable cuando se han incorporado las posibilidades de la comunicación tecnológica y los espacios virtuales (McNair, & Marshall, 2006). No obstante, hay que conocer las buenas prácticas teniendo en cuenta las diferencias que aporta cada cual (presencialidad y virtualidad) para una mejor combinación conjunta de ambas posibilidades debido al auge de la «modalidad semipresencial».

Para ello, es necesario ahondar aún más en la investigación y evaluación de los espacios virtuales y la supervisión con e-portafolios. Y no porque estos sean más sospechosos, sino porque tenemos más necesidad de datos fiables para la toma de decisiones, pues el cambio constante de las nuevas tecnologías va exigiendo respuestas a las novedades, y porque para normalizar las innovaciones también es necesario evaluar y comprobar con rigor el uso de las nuevas tecnologías en las prácticas.

Partimos de una importante base de estudios que ofrece resultados sobre el impacto y las futuras tendencias de los e-portafolios en los aprendizajes de los estudiantes (Abrami, & Barret, 2005), en la enseñanza en general (JSC. Info-Net, 2008; Peacock, Gordon, Murray, Morss and Dunlop, 2010), en docentes en activo (Wall, Higgins, Miller and Packard 2006; Hartman & Calandra, 2007) y especialmente en la formación inicial y las prácticas (Chang, 2005; Ring, & Foti, 2006; McNair, & Marshall, 2006; Ledoux & McHenry, 2006; Agra, Gewerc y Montero, 2003).

Entre estas investigaciones recientes, encontramos un considerable aumento de estudios sobre la formación inicial en sintonía con el crecimiento de las modalidades de educación a distancia y semipresencial en las universidades presenciales (Mayer, 2002; Gallego y otros. 2009). De todos estos estudios y resultados, extraemos una síntesis sobre el impacto de los e-portafolios en los aprendizajes:

- Resulta un soporte eficaz para ayudar al estudiante a reflexionar sobre el aprendizaje, a compartir esta experiencia y reflexión con los demás compañeros de clase y con el supervisor (Qiuyun, 2008), facilitando una práctica que puede extenderse a un aprendizaje para toda la vida (Collen and Christie, 2008).
- Permite una amplia gama de estilos de aprendizaje y de personalización de la enseñanza, dado que los docentes pueden seguir el trabajo de sus

estudiantes desde un abanico de códigos diferentes (conversaciones digitales, fotografías instantáneas, vídeos...) usados como evidencias de aprendizajes (Barrett, 2000; Qiuyun, 2008), desde los cuales se puede dialogar su significado.

- Puede conjugar de forma única el aprendizaje individualizado, con espacios virtuales personales, con un aprendizaje socializador y en colaboración, competencia esta última de suma importancia para el ejercicio profesional del futuro maestro, quien sin duda tendrá que desenvolverse en las comunidades de prácticas, según plantea Molina Ruiz (2005). Y éste es, para algunos, «el mejor lugar para que en la formación inicial» se produzca un proceso profesionalizador (Evans & Powell, 2007).
- Resulta una ayuda inestimable para la evaluación de los aprendizajes por competencias, si bien, es obvio que no puede proporcionar una validez o nivel de confianza en los términos psicométricos clásicos, como nos señalan Meeusa, Petegema & Engelsb (2009), pues depende de las competencias y los objetivos de los e-portafolios. Su funcionalidad está orientada a facilitar al estudiante el análisis sobre su propio proceso de aprendizaje en el que la eRúbrica se ha mostrado como una herramienta complementaria que facilita la evaluación «entre pares» (Cebrián, 2009), a la vez que es muy valorada por los estudiantes y docentes para este proceso de evaluación por competencias (Martínez & Raposo, 2010).

En suma, los e-portafolios son altamente valiosos para ofrecer un soporte en la *evaluación formativa* y en los *enfoques constructivistas* de la enseñanza y el aprendizaje.

## **Estudio de la supervisión con e-portafolios en el Practicum de la titulación de Educación Infantil**

El proyecto de *Los e-portafolios para la supervisión* comenzó su periplo en 1997, y durante estos años se ha ido construyendo gracias a los Proyectos de Innovación y otras investigaciones financiadas. En un principio se trabajó en la creación de un programa común para todos los docentes de los diferentes departamentos

implicados en el Practicum (especialidad de Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación). Posteriormente y desde el curso 2003-04 se implementó un entorno virtual propio, que fue mejorando con el tiempo hasta llegar al curso 2005-06 con un entorno *ad hoc* para el Practicum: un *e-portafolios*.

Los proyectos de innovación desarrollados en el tiempo han permitido la mejora del modelo tanto en lo pedagógico como en lo tecnológico, además de proporcionar un marco idóneo para desarrollar una línea de investigación sobre las TIC y el Practicum, en el que se han producido distintos estudios, como los que presentamos a continuación.

## Estudio de la comunicación dialógica y las prácticas en la supervisión del Practicum con el uso de e-portafolios

Para conocer el alcance y repercusión de los e-portafolios en la supervisión, se partía de ciertos interrogantes e incertidumbres que dinamizaron los proyectos de innovación durante algunos años y que, a su vez, crearon el marco idóneo para formalizar diversos objetivos de investigación como los del presente estudio.

### Objetivos generales

- Comprender las prácticas que pueden desarrollar los docentes en la supervisión con e-portafolios en el Practicum.
- Conocer cómo afecta *la comunicación dialógica* y el uso de los e-portafolios por los supervisores en las reflexiones de los estudiantes sobre sus prácticas.

### Objetivos específicos del estudio

- Analizar las diferentes prácticas de supervisión con el uso del e-portafolios.
- Analizar las diferentes prácticas de supervisión en su evolución en el tiempo.

- Analizar el impacto de las diferentes prácticas de supervisión en las reflexiones de los estudiantes sobre sus experiencias en el Practicum cuando median, o no, los e-portafolios y la *comunicación dialógica*.

Como se desprende de los objetivos, se pretende conocer las posibilidades de supervisión de los e-portafolios en un contexto concreto como es el Practicum desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación durante un tiempo establecido (cinco cursos, desde 2003-04 hasta 2007-08). Con este conocimiento queremos comprender qué impacto tiene la supervisión mediante e-portafolios en los trabajos de los estudiantes en el Practicum, especialmente, en cuanto al tipo y nivel de reflexión y análisis, junto con los tópicos que plantean los estudiantes. Buscando las diferencias cuando son supervisados con e-portafolios frente al *modelo tradicional*<sup>4</sup> y dentro de un programa común y compartido por todos los supervisores (objetivos, actividades, competencias, criterios de evaluación, eRúbricas, etc).

## Metodología del estudio

El estudio se enmarca dentro de un *Caso de Estudio* y metodología cualitativa, siendo así porque centramos la investigación en un grupo constituido por todos los docentes que trabajan en el Practicum en un tiempo definido. Dentro de éste, se realiza un seguimiento más detallado y exhaustivo de un caso concreto de supervisión durante cinco cursos.

Toda la metodología busca comprender la construcción de *los discursos de la práctica* que realizan los estudiantes en sus diarios, los cuales están determinados por los diferentes tipos de supervisión hallados en este caso de estudio: supervisión con y sin e-portafolios; y supervisión con y sin *comunicación dialógica*<sup>5</sup>. Por esta razón, y por los objetivos y metodología planteados, no es extraño observar en el diseño de análisis y en el uso de las dimensiones diacrónicas y sincrónicas, que las técnicas de análisis de datos cualitativos están en

---

<sup>4</sup> Por «modelo tradicional se entiende la supervisión mediante visitas a los centros de prácticas o sesiones presenciales de los estudiantes en la facultad, y son visitados en el centro por el supervisor que no utiliza en ningún caso los e-portafolios para la supervisión.

<sup>5</sup> Se entiende por tal la comunicación y diálogo que se establecen entre el supervisor y los estudiantes por escrito, teniendo como base de lectura los propios diarios de los estudiantes.

clara sintonía con los trabajos sobre *historias de vida* de Bolívar, Fernández y Molina (2005).

### Perfil de los supervisores

Para una mejor comprensión del contexto, es importante conocer que el perfil de los cinco supervisores analizados fue el siguiente:

Los docentes A y B supervisan solo a través de entornos virtuales con el e-portafolios. Son docentes con más experiencia en el uso de estos entornos virtuales. Sin embargo, era la primera vez que utilizaban los e-portafolios como metodología. En los datos que se analizan en este estudio, sólo el supervisor A realizaba una *comunicación dialógica* en la herramienta privada de que disponen todos los supervisores con sus estudiantes en el e-portafolios. Esta comunicación consistía en conversaciones por escrito dentro del diario del estudiante, que dinamizaban la redacción, intención y reflexiones del mismo.

Los docentes C y D no dan respuestas personales a los diarios; sólo utilizan el foro para contestar en grupo a las dudas, y es la primera vez que comienzan a utilizar entornos virtuales con esta modalidad de e-portafolios. Utilizan las sesiones presenciales en la universidad y visitas a los centros como modelo de supervisión complementaria.

El profesor E no utiliza los e-portafolios y la supervisión se realiza exclusivamente en sesiones presenciales en la facultad o en visitas a los centros

### Los datos recogidos

Cada diario tiene una dimensión de un folio máximo y era requerido uno por semana, pudiendo llegar a recopilar un e-portafolios entre 8 y 14 diarios al final del curso. Del conjunto de estos diarios se extrajeron las unidades mínimas de análisis: una frase o párrafo extraído del texto de un diario, que aglutinaba una misma idea, sentimiento o describía una acción.

Se descartaron los e-portafolios de los estudiantes de otros docentes ya que participaron durante estos años de forma ocasional (uno o dos años seguidos como mucho) por asignación de sus departamentos como créditos de docencias en el Practicum, por lo que no existían garantías de una misma interpretación



del modelo de supervisión. A pesar de ello, los cinco docentes seleccionados representaban más del 80% de la supervisión de la titulación.

El muestreo ha sido posible gracias a la autorización del supervisor A para analizar todas sus respuestas a los diarios de los estudiantes desde el curso 2003-04 hasta el curso 2007-08, junto con todos los diarios de los estudiantes de los supervisores que seguían la misma metodología en el curso 2005-06, excepto el supervisor B, por razones ajenas a la investigación. Además de los diarios de los estudiantes del supervisor B durante el cursos 2006-08, se eligió el curso 2005-06 porque fue el primer año que se utilizaba el e-portafolios entre todos los supervisores.

Para responder a los diferentes objetivos se utilizaron los datos recogidos según la siguiente Tabla I:

**TABLA I.** e-portafolios y diarios totales recogidos y unidades mínimas de análisis realizadas por objetivos.

Objetivos	Cursos	Datos recogidos	Número e-portafolios	Nº de diarios de los estudiantes	Nº de unidades de análisis de los diarios de estudiantes	Nº de unidades de análisis respuesta supervisor
1 y 2	5 Cursos (2003-08)	Todos los e-portafolios de los estudiantes del supervisor A	66	632 (más respuesta supervisor)	461	202
1	2 Cursos (2006-08)	Todos los e-portafolios de los estudiantes del supervisor B	38	362	273	-
3	1 Curso (2005-06)	Todos los e-portafolios de los estudiantes de los supervisores A	19	304 (más respuesta supervisor)	201	96
3	idem	Idem supervisor C	15	162	106	-
3	idem	Idem supervisor D	10	97	97	-
3	idem	Idem supervisor E	12	96	96	-
<b>Totales</b>			<b>141</b>	<b>1349</b>	<b>993</b>	<b>202</b>

## Elaboración del instrumento y la muestra de análisis

No vamos a preguntar a los estudiantes sobre qué les parece la supervisión recibida bajo instrumentos y categorías prefijadas, como se realizó en muchos estudios tal el de Cameron-Jones & O'hara (1999) entre otros. Ni tampoco hemos estado tentados de partir de categorías o instrumentos ya experimentados, como las categorías utilizadas por Deuchar (2008) en sus estudios sobre supervisión (los estilos *laisser-faire*, *pastoral* y *directivos*). La razón obedece a los objetivos y metodologías planteados que pretendían describir las prácticas que se producían y extraer, más que aplicar, las categorías observadas para su posterior interpretación.

Establecimos que el número de diarios totales para el análisis deberían ser elegidos al azar desde una lista ordenada y clasificada alfabéticamente y por años naturales (141 e-portafolios con 1349 diarios, que era el total de la población), de modo que los e-portafolios junto con todos sus diarios fueran seleccionados cada cuatro, quedando para su análisis 40 e-portafolios con 382 diarios, que representan un valor de muestra bastante significativa con el 28,31% de la población. Esta muestra de e-portafolios y diarios produjeron 993 unidades mínimas de análisis en los diarios de los estudiantes y 202 unidades de análisis como respuestas del supervisor A.

Dado que los siete investigadores que analizaron los diarios<sup>6</sup> –ajenos al proceso de supervisión que se estudiaba– estaban repartidos geográficamente en el territorio nacional, optamos por elaborar un instrumento de recogida y análisis de contenidos telemático. Para ello, creamos un instrumento en la red con el software libre LimeSurvey. Este instrumento se elaboró según el análisis común de diversos e-portafolios pilotos, desde donde los investigadores extraían los textos y asignaban las categorías, hasta crear un instrumento definitivo y consensuándolos tras tres fases consecutivas. Después, se repartieron los e-portafolios entre los investigadores que aplicaron el instrumento telemático para recoger las unidades mínimas seleccionadas. Posteriormente se volcaron y trataron todas las unidades mínimas con el paquete estadístico SPSS.

Cada investigador realizaba una lectura y categorización de todos los diarios de un mismo e-portafolios seleccionado. Las categorías resultantes del análisis del e-portafolios piloto, según el tipo de respuestas de los supervisores fueron:

---

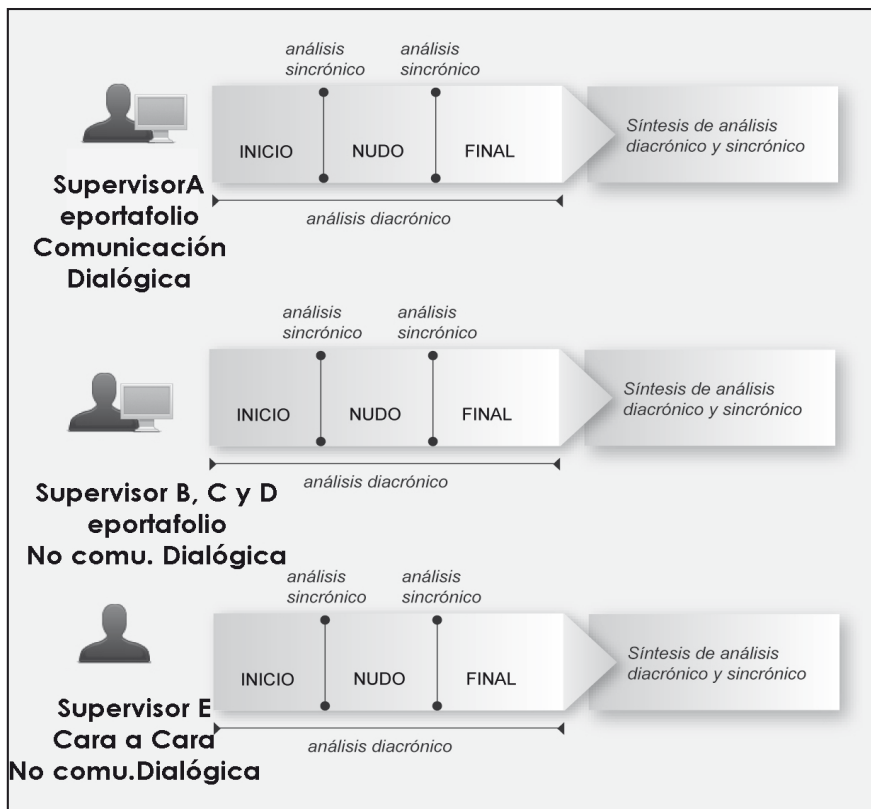
<sup>6</sup> Todos los investigadores eran doctores y docentes del Practicum en Facultades de Ciencias de la Educación de diferentes universidades españolas. A su vez, todos habían presentado aportaciones y participaban habitualmente en los eventos científicos que, sobre el Practicum, se desarrollan en Poio, Pontevedra.

- *Socializa los aprendizajes adquiridos por el estudiante*, con categorías como «socializar», «comunicar»... y subcategorías como «con los otros estudiantes», «con el tutor del centro»...).
- *Anima a la reflexión* con categorías como «describe», «analiza», «argumenta», «contrasta», «compara», «infiere», «discute», «hace preguntas», «anima a buscar información» y «comparte información». Dentro de estas categorías podían estar asociadas subcategorías como: «la experiencia con información teórica», «estudios empíricos», «ideas preconcebidas»...
- *Motiva*, con categorías como «motiva», «refuerza», «apoya», «recompensa», «comprende», «pide integrar» y «muestra empatía». Dentro de estas categorías podían estar asociadas subcategorías como: «para que exprese sus reflexiones», «cuente las experiencias», «describa los éxitos y logros»...
- *Asesora*, con categorías como «acompaña», «enseña», «instruye» y «responde». Dentro de estas categorías podían estar asociadas subcategorías como: «asesora sobre cómo describir hechos», «reflexionar»... «llevar el diario y la memoria», «pregunta directamente sobre el significado del mensaje para mejorar la comunicación», «explica e instruye sobre conceptos, términos, técnicas»...

### **Análisis sincrónico y diacrónico de los datos**

En la Figura I podemos observar cómo el diseño de *análisis diacrónico* nos permitió conocer el modelo de supervisión A (objetivo 1), tanto su evolución en el tiempo durante los diferentes cursos hasta la actualidad, como la evolución dentro de un mismo curso (Objetivo 2). Este mismo análisis diacrónico nos facilitó conocer también las respuestas de los estudiantes de todos los demás supervisores en el tiempo.

FIGURA I. Diseño de análisis diacrónico y sincrónico



Con el análisis sincrónico se pudo comparar las respuestas en los diarios de los estudiantes de todos los supervisores cuando, por un lado, hay o no una comunicación dialógica en los diarios; y por otro, cuando se utiliza o no los e-portfolio (objetivo 3).

## Resultados y análisis de los datos

Dadas las dimensiones del presente trabajo, vamos a reducir todo lo posible la gran cantidad de resultados obtenidos desde el análisis de los datos, eligiendo sólo aquellos más significativos para los objetivos planteados.

## Objetivo I

Para este objetivo se analizaron 66 e-portafolios de estudiantes del supervisor A, que disponían de 632 diarios semanales en total, de los cuales se extrajeron 461 unidades de análisis en los diarios. De estos diarios se consiguieron analizar 202 unidades mínimas de las intervenciones del supervisor.

- De las respuestas del supervisor A a sus estudiantes y en todos los cursos encontramos de media las siguientes categorías: motivación 39,8%, seguido de animar a la reflexión 26,9%, asesorar 24,4% y socializar los aprendizajes 9%.

Desde estas respuestas del supervisor realizamos un análisis cualitativo de las más destacadas:

- Se ha comprobado que el supervisor invita a los estudiantes a subir al foro sus experiencias, tanto positivas como negativas, creando mayor dinamización entre las experiencias individuales y las colectivas. Esta estrategia ha evolucionado en el tiempo, como veremos más adelante.
- Invita a buscar bibliografía o literatura específica (p. ej. técnicas para llevar una sesión con sus estudiantes) que amplía su conocimiento teórico, y que utiliza para enfrentar los textos más teóricos con las propias experiencias vividas en las prácticas. A veces, el supervisor le ayuda a buscar estos textos.
- Es una constante la petición de que aporten más reflexiones desde los hechos que describen y están viviendo los estudiantes, solicitando más que describan pocos hechos con mayor diversidad de elementos de análisis y reflexiones, que —lo que es la tendencia común de los estudiantes— describir un hecho muy minuciosamente o, por el contrario, narrar muchas anécdotas de hechos diferentes. Esta postura ha sido más clara y decidida con el tiempo.
- Gracias a los e-portafolios se establece una estrategia de comunicación con los tutores a través de los estudiantes, siendo ésta muy rápida y correspondida. Son los estudiantes el vehículo para transmitirles mensajes del supervisor (de apoyo, agradecimiento, consideración, etc.) a los tutores; como demanda de su opinión profesional sobre temas concretos, mostrándose esta comunicación correspondida por los tutores, con mucha

rapidez en la respuesta y pudiendo compartirla con todo el grupo a través de los foros.

- Es insistente la solicitud de un trabajo más depurado en las expresiones escritas de sus estudiantes para conseguir un lenguaje más profesional y una mejor comunicación, apreciándose en general una falta de experiencias en los estudiantes en la creación de e-portafolios y la reflexión bajo textos, que hacen invertir mucho esfuerzo en las primeras fases para resolver estas carencias y retrasan, por ello, la consecución de una reflexión más profunda y un texto más depurado.
- El supervisor A, a veces pregunta directamente sobre términos, conceptos... como estrategia para remediar el problema anterior, no tanto para saber la opinión y alcance comprensivo del estudiante, sino porque éste en un principio (fase de inicio y nudo) está más animado a narrar y describir los hechos, pero no a expresar los sentimientos, pensamientos y reflexiones acerca de ellos. Usar preguntas directas es como poner estas preguntas y reflexiones en sus cabezas, y se producen un texto y debate más depurados y profundos sólo en ocasiones en las fases de nudo y sobre todo en la fase final.

## Objetivo 2

- En el tiempo analizado de cinco cursos hay un cambio significativo en el modelo del supervisor A. Si en los primeros años «animaba a la reflexión» y «asesoraba» (en ambos con 40%), junto con «repuestas de motivación» (20%), apenas «animaba a la socialización de las experiencias en el grupo».
- Con el tiempo fueron disminuyendo la «animación a la reflexión» (bajando 22,3% y 26% últimos años) y la «asesoría» (hasta 25% y 26,7% en los últimos cursos), en favor de un aumento constante en todos los cursos de la «motivación» (llegando hasta 46,3% y 40%) y un aumento significativo de la «socialización del aprendizaje» (que pasó de 0 a 26,7%).
- Esto representa un cambio de estrategia *de tutor personal en favor de un tutor socializador*. Con ello se pretende crear una «comunidad de prácticas» entre los propios estudiantes que, por un lado, resulta *más motivador* para los propios estudiantes y es *más soportable y real en términos de tiempo de inversión* para el supervisor.

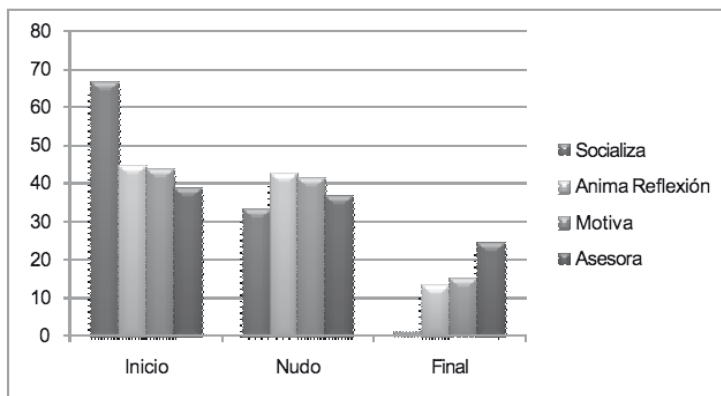
- Si estos cambios del supervisor los observamos dentro de un mismo curso y como media de los cinco años, también arrojan datos que muestran una estrategia definida y consolidada.

En un principio y en los primeros días del curso (fase inicial 3 primeras semanas), procura «la socialización de los aprendizajes» (con un 66,7%) por encima de las demás respuestas: «animar a la reflexión» (44,5%), «motivación» (43,9%) y «asesoría» (38,8%).

En la fase intermedia (semanas 4 a la 8) se muestra similar en estas respuestas (33,4%; 42,7%; 41,4% y 36,8% en el mismo orden de categorías anterior), para terminar en los últimos momentos (semana 9-14) con un destacado «asesoramiento» (24,5%), junto con un tímido «animar a la reflexión» (13,1%) y «motivación» (15,1%) y nada en cuanto a «socialización de los aprendizajes».

Como puede verse en el gráfico I, esto define una estrategia que pretende, primero, invertir esfuerzos en crear una «comunidad de prácticas» y un grupo cohesionado que comparte experiencias para, una vez consolidado, sólo animar para mantener el grupo y asesorar en los últimos momentos críticos antes del final del curso.

**GRÁFICO I.** Cambios dentro del mismo año y media de los cinco cursos



### Objetivo 3

Para este objetivo se analizaron los e-portafolios de los estudiantes de los supervisores A, C, D y E del curso 2005-06. En total se repartieron 56 e-portafolios, igual

al número de estudiantes repartidos entre los docentes según los créditos de docencia, de los cuales se extrajeron 659 diarios y 500 unidades mínimas de análisis.

- El número de diarios producidos y de unidades en los e-portafolios del supervisor A es superior al de todos los demás. Estas medias por e-portafolios fueron: supervisor A: 16 diarios de media por cada e-portafolios y 10,57 unidades mínimas de análisis por e-portafolios; supervisor B: 10,8 diarios de media y 7,06 unidades mínimas; supervisor C: 9,7 diarios de media y 9,7 unidades mínimas; y supervisor E: 9,6 diarios de media y 9,6 unidades mínimas.
- La mayor cantidad de los diarios y unidades mínimas analizadas en el supervisor A se explica porque este contestaba a todos los diarios con otro mensaje entre 1 a 3 semanas cada vez. Y a estos mensajes, los propios estudiantes mandaban réplicas, con lo que el conjunto de producción y texto se multiplicaba. Todo esto nos hace pensar que hay más trabajo de redacción, comentarios y debate en los e-portafolios y diarios de los estudiantes del supervisor A, hecho que se debe, sin duda, al modelo diferenciador del supervisor A, y que quizás haya provocado a su vez un mayor compromiso del estudiante en la interacción de esta «comunicación dialógica» creada, sintiéndose obligado a perfeccionar su lenguaje y pensamiento pedagógico escrito. Se deduce, por todo ello, un impacto diferenciador en el aprendizaje y conceptualización de las prácticas de los estudiantes por la variable «comunicación dialógica», siendo más notable estas diferencias encontradas en los diarios de los estudiantes del supervisor A frente a las del supervisor E.
- El resultado anterior se refuerza y se clarifica con los datos sobre los diferentes temas que plantean los estudiantes. En el caso de la categoría «reflexión» encontramos diferencias importantes: el supervisor A con 40 unidades mínimas mostradas que representan el 21%; el supervisor C con 29 unidades el 33,33 %; el supervisor D con 25 unidades el 29%; y el supervisor E con 21 unidades el 45,6%. Es decir, los estudiantes del supervisor E dedican, proporcionalmente, más tiempo a la reflexión en sus diarios.

Este resultado puede ser erróneo si no se analizan con más detalles el tipo de reflexión y los motivos de esta, especialmente en el tiempo:



- En primer lugar, la mayor proporcionalidad en este caso en E está relacionada con la proporción del conjunto de unidades mínimas dentro del número absoluto recogido en los diarios de cada supervisor. Por lo que, a pesar de estas diferencias, los estudiantes del supervisor A muestran un número mayor de unidades en el curso 2005-06 (201 en total) con respecto a todos los demás, incluyendo esta categoría de reflexión con 40 unidades, que es el doble que en el supervisor E, a pesar de que este tiene el doble en tantos por cientos que el supervisor A. No obstante, hay que tener en cuenta las diferencias en el números de e-portafolios recogidos y analizados que, si no duplica en número de e-portafolios, el supervisor A posee unas diferencias importantes en cuanto al números de los diarios producidos y unidades mínimas significativas observadas, por lo que sí hay mayor producción relativa (supervisor A: 19 e-portafolios, 304 diarios, 201 unidades mínimas, frente al supervisor E: 16 e-portafolios, 96 diarios y 96 unidades mínimas).
- En segundo lugar, si comparamos las reflexiones de los estudiantes sobre temas planteados (subcategorías y contextos) encontramos que el supervisor A muestra mayor diversidad temática y nivel de reflexiones, como en el caso concreto de la categoría «inferir», entendida como deducciones y consecuencias de aprendizajes extraídas desde una o más reflexiones y análisis sobre un tema complejo.
- Realizando un análisis de los datos, podemos observar que el 21% representa a todas las subcategorías: «analizaban» (10%), «argumentaban» (6,9%) e «inferían» (4,1%) sobre una diversidad de temas diferentes (sentimientos; rutinas; recursos y materiales; actividades; sucesos; actitudes de los estudiantes; la profesión docente; las relaciones entre docentes y estudiantes; estrategias metodológicas; experiencias de otros estudiantes del Practicum; y el sentido de la misma reflexión que estaban realizando). En cambio, en los demás supervisores los estudiantes «analizaban» y «argumentaban», aunque en ningún momento hubo ni una unidad mínima de análisis sobre «inferencia» en el supervisor C y E, cosa que sí ocurrió con el supervisor D.
- En tercer lugar, hay muchas más diferencias explicables entre el supervisor A y E, si analizamos el tipo de subcategorías de la reflexión dentro del cambio en el tiempo. El supervisor E distribuye las reflexiones sólo en dos subcategorías: «analiza» (17%) y «argumenta» (31,7%). Y dentro de

las mismas, el contexto de tales reflexiones son: «el contexto» (8%); «los sentimientos» (10%); «rutinas» (10%) «recursos y materiales» (8%); «metodologías» (14%); los «estudiantes» (3%); «actividades» (12%); y especialmente «metodología» (22,2%). Estas últimas diferencias del supervisor E coinciden especialmente con los temas y también en el tiempo durante el curso. Especialmente con las actividades obligatorias que se proponen para todos los estudiantes por igual y de forma ordenada en el tiempo. Lo que demuestra que los estudiantes del supervisor E utilizan los diarios para argumentar o analizar –también describir– el hilo de las actividades de la unidad didáctica que están redactando, dedicando especial esfuerzo en argumentar su metodología, en la esperanza de ofrecer mayores argumentos cuando sean evaluadas sus unidades didácticas al final del curso. Pero, en cualquier caso, están carentes de una reflexión que les lleve a analizar, e incluso inferir, consecuencias de lo que viven en sus experiencias, como, por el contrario, vemos en los diarios de los estudiantes del supervisor A por la diversidad de temas y nivel conseguidos.

- Hay diferencias en las diferentes fases (inicio, nudo y final) dentro del mismo curso, especialmente entre el supervisor A y el supervisor E. En el primero, los diarios de los estudiantes están repartidos equitativamente en el tiempo (inicio 27,6%; nudo 37,2%; y final 35,2%) mientras que en el E se concentran en el inicio (79,6%; nudo 13,2%; y final 7,2%). Creemos que esto se debe a que en el primer mes los estudiantes están obligados a asistir a 3 seminarios presenciales en la Facultad, situación que se aprovechaba para tutorizarlos en lo presencial. Las diferencias no son notorias con los otros dos supervisores C y D. Creemos que esto es debido a que todos los estudiantes de estos supervisores tuvieron al menos apoyo al utilizar los e-portafolios, donde recibieron respuestas y aclaraciones a sus dudas en los foros públicos donde respondían todos (estudiantes y todos los supervisores sin distinción).

## Limitaciones de la investigación

Por una parte, se han analizado solamente «las comunicaciones dialógicas» de un supervisor en los diarios de sus estudiantes, pero existen otras comunicaciones en todo el e-portafolios (foros, avisos, email, videoconferencias...) que no

fueron analizados y que hubieran dado mayor comprensión y explicación a los resultados.

Por otra, esta posibilidad de un caso ha sido muy interesante por la cantidad de datos y años transcurridos, existiendo resultados similares en otros estudios que refuerzan el valor de los resultados aquí encontrados, más que las posibles limitaciones del presente estudio de caso, tal y como apuntan los trabajos de Dow, Hart and Nance (2009): «encontró un grado estadísticamente significativo de acuerdo más que el azar entre los supervisores y los supervisados sobre los temas discutidos en sesiones de supervisión, y sobre el estilo de supervisión utilizados por el supervisor». A pesar de esto, hubiera sido interesante disponer de una observación, recogida de registros y análisis de datos sobre las respuestas verbales aportadas por el supervisor E «cara a cara» y sin e-portafolios, y que tuvieron sin duda un impacto en los estudiantes. Con este análisis hubiéramos podido comprender aún mejor el porqué de las diferencias encontradas en este estudio.

Dadas las dimensiones de este artículo, sólo se han mostrado los resultados desde la perspectiva de la supervisión y no de la del estudiante. Es cierto que se utilizaron los datos de los diarios de los estudiantes del supervisor A en los cinco años, junto con los de los supervisores en el curso 2005-06. No obstante, tan sólo se emplearon para comprobar su respuesta puntual a las diferentes prácticas de supervisión, quedando muchos datos sin analizar en los diarios de los estudiantes. Por esta razón, no hemos obtenido, por tanto, resultados sobre la perspectiva y evolución de todos los demás estudiantes en el tiempo y en el conjunto de prácticas que se producen en los e-portafolios, que van más allá de la redacción de diarios. Entendemos que un conocimiento desde esta perspectiva del e-portafolios, junto con los diarios de los estudiantes, ofrecería una visión de conjunto mayor, lo cual, su vez, nos permitiría conocer cómo construyen los estudiantes los e-portafolios y qué dificultades presentan en el Practicum.

Por lo reciente de los resultados de este estudio, no ha habido oportunidad de analizarlos con todos los docentes. Sería interesante establecer grupos de trabajo que permitan conocer sus valoraciones; y, a la vez, comprometerlos a un estudio de sus «comunicaciones dialógicas» con sus estudiantes.

## Conclusiones

Hay diferencias importantes en el número de reflexiones y en los temas planteados por los estudiantes en los e-portafolios, según hayan recibido los diferentes modos de supervisión analizados en el estudio del Practicum. Estas diferencias han sido más importantes cuando se ha comparado el uso de e-portafolios y la modalidad «tradicional». Estas diferencias se han producido principalmente por dos razones:

- La cantidad de texto redactado y debates producidos en los estudiantes debido al mantenimiento en el tiempo de la comunicación dialógica.
- Las posibilidades de carácter particular y únicas que permiten para esta comunicación la supervisión con e-portafolios.

Por ello, podemos concluir que ha existido un impacto diferenciador en el aprendizaje y conceptualización de las prácticas de los estudiantes por la variable «comunicación dialógica», siendo más notable estas diferencias entre las encontradas en los diarios de los estudiantes de los supervisores que utilizaron los e-portafolios que en otros modelos más tradicionales de supervisión.

Ha sido muy significativa la evolución del modelo gracias a las ayudas de PIEs, por lo que pensamos es una metodología de formación permanente muy válida. Esto ha permitido al grupo de docentes del estudio reflexionar y evolucionar, añadiendo mejoras constantes y creando en la actualidad un modelo de prácticas más sofisticado, tanto en el aspecto pedagógico como en el tecnológico.

El análisis de las «comunicaciones dialógicas» y las técnicas de análisis sincrónico y diacrónico han permitido visualizar con facilidad el modelo de supervisión desarrollado en el Practicum, así como los cambios producidos en el tiempo y las variables que lo han propiciado. Por tanto, esta técnica de análisis de contenidos ha resultado un procedimiento muy válido para comprender la supervisión en el Practicum, como otras posibles prácticas que impliquen una mediación entre docente y discente a través de tecnologías y códigos similares.

Para que los e-portafolios consigan mejores resultados en los procesos de aprendizajes en el Practicum, es necesario un modelo de supervisión que comprenda cómo los estudiantes construyen el conocimiento práctico mediante estos medios tecnológicos.

Esto requiere de los docentes nuevas competencias en cuanto a lo que significa una metodología de supervisión por e-portafolios y la evaluación formativa, que otorga tanto valor a los procesos como a los productos. Al mismo tiempo, exige de los estudiantes una actitud más responsable y reflexiva sobre su aprendizaje. Igualmente, plantea requerimientos estratégicos y recursos (números de grupos adecuados) a las instituciones, con un apoyo más personalizado a sus docentes (tanto en lo técnico como en lo pedagógico), en el mismo sentido que las instituciones esperan que éstos atiendan a sus estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- AGUADED, I. (2010). *Plataformas de teleformación para la virtualización de asignaturas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. Y MOLINA, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative social research*, 6 (1).
- CABERO, J. (2002). *Las TICs en la universidad*. Sevilla: Mad.
- CEBRIÁN, M. Y MONEDERO, J. (2009). *El e-portafolio y la eRúbrica en la supervisión del Practicum*. X Symposium internacional sobre Practicum. Más allá del empleo. Formación vs. Training. Pontevedra. Poio. 29 Junio - 1 Julio 2009.
- CEBRIÁN, M. (2009). Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool. En A. MÉNDEZ-VILAS et al., *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education* (pp. 60-64). Badajoz: Formatex.
- DEUCHAR, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 489-500.
- DOW, D., HART, G. & NANCE, D. (2009). Supervision Styles and Topics Discussed in Supervision. *The Clinical Supervisor*, 28, 36-46.
- EVANS, M. A. & POWELL, A. (2007). Conceptual and practical issues related to the design for and sustainability of communities of practice: the case of e-portfolio use in preservice teacher training. *Technology, Pedagogy and Education*, 199-214.
- GALLEGO, M. J. Y GÁMIZ, V. M. (2007). Un camino hacia la innovación basada en un entorno de aprendizaje virtual aplicado a la inmersión práctica en los estudios

- universitarios de educación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13-32.
- GALLEGO, M. J. et al. (2009). Desarrollo de competencias en el Prácticum con materiales y actividades online. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 135-150.
- HALLAM, G. & CREAGH, T. (2010). ePortfolio use by university students in Australia: a review of the Australian ePortfolio Project. *Higher Education Research & Development*, 179-193.
- HARTMAN, C. & CALANDRA, B. (2007). Diffusion and reinvention of ePortfolio design practices as a catalyst for teacher learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 77-93.
- LEDoux, M. & MCHENRY, N. (2006). Electronic Portfolio Adoption for Teacher Education Candidates. *Early Childhood Education Journal*.
- MOLINA RUIZ, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- MARTÍNEZ, F. y RAPOSO, M. (2010). La rúbrica como recurso en la tutoría: percepciones del alumnado. Seminario internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias. Ámbitos de investigación y docencia (pp. 401-406). Universidad del País Vasco.
- MAYER, D. (2002). An Electronic Lifeline: information and communication technologies in a teacher education internship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.
- MCNAIR, V. & MARSHALL, K. (2006). How ePortfolios Support Development in Early Teacher Education. En A. JAFARI, & C. KAUFMAN (Eds.). *Handbook of research on ePortfolios* (pp. 474-485). Hershey, PA, USA: IGI Publishing.
- Meeusa, W., PETEGEMA, P. & ENGELSB, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 401-413.
- PEACOCK, S., GORDON, L., MURRAY, S., MORSS, K. & DUNLOP, G. (2010). Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland. *British Journal of Educational Technology*.
- QIUYUN, L. (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *Internet and Higher Education*.
- RING, G. & FOTI, S. (2006). Using ePortfolios to Facilitate Professional Development Among Pre-Service Teachers. En A. JAFARI, & C. KAUFMAN (Eds.), *Handbook of research on ePortfolios* (pp. 340-357). Hershey, PA, USA: IGI Publishing.

- SALINAS, J. (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Perfiles metodológicos de los docentes en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. IX Encuentro internacional. Virtual Educa. Zaragoza. 14-18 julio (en papel).
- RAPOSO, M., MARTÍNEZ, M. Y TELLADO, F. (2009). *El e-portafolios como recurso para el Practicum en el grado de educación social*. X Symposium internacional sobre Practicum. Más allá del empleo. Formación vs. Training. Pontevedra. Poio. 29 junio - 1 julio.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Pontevedra, Poio, 30 junio - 2 julio.
- WALL, K., HIGGINS, S., MILLER, J. and PACKARD, N. (2006). Developing digital portfolios: investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning. *Technology, Pedagogy and Education*.
- WOODWAR, H & NANLOHY, P. H. (2004). Digital portfolios: fact or fashion? *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. & WRAY, S. (2001). The Teaching Portfolio in U.S. Teacher Education Programs: What We Know and What We Need To Know. *Teaching and Teacher Education*.

## Fuentes electrónicas

- AGRA, M., GEWERC, A. y MONTERO, L. (2003) El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza & Teaching*, 21. USAL. Salamanca. Recuperado el 18 de agosto de 2010, de: [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/EL\\_portafolios\\_como\\_herramienta\\_de\\_anali.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/EL_portafolios_como_herramienta_de_anali.pdf)
- BARBERÁ, E. (2007). *Informe interno red portafolio 2007*. Recuperado el 18 de agosto de 2020, de: <http://www.redportfolio.org/>

- BARBERÁ, E, GEWERC, A. Y RODRÍGUEZ, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de educación a distancia*. Año IX. Número monográfico VIII. 30 de abril. Recuperado el 18 de agosto de 2010, de: <http://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>
- BARRETT, H. (2000). *Electronic Teaching Portfolios: Multimedia Skills + Portfolio Development = Powerful Professional Development*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado el 18 de agosto de 2010, de: <http://electronicportfolios.com/portfolios/site2000.html>
- BARRETT, H. & WILKERSON, J. (2010). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. Recuperado el 18 de agosto de 2010, de: <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>
- BAHOUS, R. (2008). The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), August, 381-393.
- CAMERON-JONES, M. & O'HARA, P. (1999). Student Perceptions of the Way that they are Supervised during Work Experience: an instrument and some findings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (1).
- COLLEN, C. & CHRISTIE, A. (2008). eportfolios: Constructing meaning across time, space and curriculum. In JAFARI & KAUFMAN (Eds.), *Handbook on Research for ePortfolio*. Recuperado el 18 de agosto de 2010, de: [http://alicechristie.org/pubs/Carmean\\_Christie\\_eportfolio.pdf](http://alicechristie.org/pubs/Carmean_Christie_eportfolio.pdf)
- HARTNELL, E. (2007). *The impact of e-portfolios on learning. Becta Report 2007*. Recuperado el 18 de agosto de 2010, de: <http://emergingtechnologies.becta.org.uk/index.php>

**Dirección de contacto:** Manuel Cebrián de la Serna. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Teatinos, s/n. 29071 Málaga, España. E-mail: [mcebrian@uma.es](mailto:mcebrian@uma.es)



# El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado

## Practicum in Pedagogy (Education Degrees): an empirical study from the point of view of trainee students Practicum

Xosé Antón González Riaño

Isabel Hevia Artime

*Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Oviedo. España.*

### Resumen

La investigación que resumimos en el presente estudio se centra en conocer y analizar el nivel de satisfacción del alumnado y la utilidad profesional atribuida a la asignatura del Practicum-II de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Metodológicamente se parte de un diseño de investigación cuantitativo, de tipo descriptivo, basado en un exhaustivo cuestionario dirigido a los estudiantes de 5.º curso de Pedagogía que durante el ejercicio académico 2005-06 cursan esta asignatura. Las dimensiones de análisis en torno a las cuales gira el estudio son: a) la organización de las prácticas (incluye aspectos como secuenciación temporal, centros/instituciones de prácticas, talleres de reflexión), b) agentes implicados en el Practicum (tutores de Facultad, tutores de los Centros/Instituciones de prácticas, coordinación del Practicum), c) el proceso de evaluación (criterios de evaluación), d) la utilidad de las prácticas para los futuros profesionales de la educación y e) sugerencias para la mejora del Practicum y otras aportaciones (este apartado, a diferencia de los anteriores, con formato de respuestas abiertas) Esta técnica se ve complementada con el análisis de documentos oficiales, que aportan información relevante en relación con las dimensiones constitutivas del Practicum, así como con entrevistas en profundidad a «informantes-clave» que ofrecen

diferentes enfoques de la realidad de estudio. Ambas técnicas permitieron contrastar y validar la información obtenida a través de los cuestionarios. El análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS y mediante un análisis de contenido de aquella información de corte cualitativo. Los resultados del estudio ponen de manifiesto la valoración positiva general del actual enfoque de las prácticas por parte del alumnado, pero también plantean la necesidad de mejorar y actualizar determinados aspectos operativos, en la línea sugerida por los presupuestos teóricos que inspiran el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

*Palabras clave:* Practicum, Pedagogía, percepción del alumnado, satisfacción, perspectivas.

### **Abstract**

The aim of this study is to find out and analyse the degree of satisfaction of our Practicum II students and the actual practical value of the subject for students of Education [Pedagogy] at the University of Oviedo (Spain). From the point of view of methodology, we start by employing a quantitative research design; more specifically, we have used a descriptive model based on a detailed questionnaire answered by Practicum II students during the academic year 2005-06.

The areas of analysis are the following: a) the organization of the training period (including time sequences, practice centres/institutions and discussion workshops); b) the agents involved in Practicum (university tutors, tutors in practice centres or institutions, and Practicum coordinators); c) the process of evaluation (evaluation criteria); d) the relevance of teaching practice for future teachers; e) suggestions to improve Practicum and other contributions (unlike parts A-D, section E includes open-ended questions). The technique is supplemented by the analysis of official documents which provide relevant information about the purpose and scope of Practicum, and by interviews to «key-informants» who provide different points of view on the content of the study. Both techniques allow us to validate the information collected through questionnaires. Data was analyzed through the use of SPSS, a statistics programme, and by means of content analysis of qualitative information. The results of the study prove the students' positive opinion of the way Practicum II is carried out, although they also show the need to improve and update some operational details, in line with the prevailing theories within the European Space for Higher Education (ESHE).

*Key Words:* Practicum, Pedagogy (Education Degree), student perception, satisfaction, perspective.

## Introducción

Este artículo constituye la síntesis de una investigación que aborda la formación práctica del futuro pedagogo desde su propia perspectiva. Nos interesa conocer las valoraciones que los futuros egresados hacen de su experiencia de prácticas y la influencia de este proceso en su preparación profesional. La oportunidad del estudio se deriva de la importancia que adquiere esta asignatura en la formación metodológica del alumnado, puesto que las prácticas regladas contribuyen, sin duda y de manera decisiva, al logro efectivo de toda una serie de conocimientos, competencias y actitudes profesionales que precisarán los titulados en Pedagogía para el desempeño de su labor profesional (Álvarez, 2002; Gavari, 2007).

Las prácticas en empresas o instituciones en la formación universitaria, también denominadas Practicum en la mayoría de los planes de estudio universitarios, plantean la necesidad de acercar el aprendizaje académico a la realidad profesional de cada una de las titulaciones. A partir de la reforma de los planes de estudio universitario de principios de los noventa, en donde se recoge la necesidad de que los estudiantes entren en contacto con la realidad profesional de los estudios que están realizando (Villa y Poblete, 2004), las diversas titulaciones universitarias han ido incorporando un Practicum al aprendizaje académico, es decir, unas prácticas que complementan los aprendizajes de los estudiantes y los acercan al mundo laboral en el que se van a desarrollar como profesionales. Con el paso del tiempo, en definitiva, se va evidenciando la necesidad de incluir este tipo de enseñanzas en los currícula universitarios para formar a unos profesionales acordes con las exigencias de su contexto real de trabajo.

No se debe obviar, además, que, de acuerdo con el marco fijado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación práctica del alumnado constituye uno de los ámbitos más relevantes en los nuevos Planes de Estudio de las diferentes titulaciones. En este sentido, es preciso señalar que el Libro Blanco sobre el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) incluye una interesante propuesta curricular de la titulación que vincula, lógicamente, al Practicum. Es constatable, sin embargo, la ausencia de una formulación explícita de competencias para esta materia. Autores como Tejada (2006) interpretan este vacío en función de la complejidad del modelo competencial necesario para resolver las exigencias del Practicum. A pesar de ello, nadie discute que el Practicum del futuro grado de Pedagogía debería configurarse como eje vertebrador de la titulación, impregnando la totalidad del título (Zabalza, 1996). De hecho, debería

estar relacionado con la estructura curricular y competencial en su conjunto, asegurando el encuentro entre teoría, práctica y experiencia vital (Ventura, 2007).

Esta problemática, por otra parte, ha sido objeto de estudio a lo largo de los últimos años. Así, cabe destacar las investigaciones realizadas por Cajide y Peláez (1999), que estudian el Practicum de Pedagogía en el contexto del Plan de Estudios de la titulación; el trabajo de Ventura (2005) acerca de la relación existente entre la formación práctica del futuro pedagogo y la posterior inserción profesional del mismo; o la investigación de carácter preliminar de Hevia Artime y González Riaño (2007) acerca de la aproximación metodológica para estudiar la percepción del alumnado del Practicum de Pedagogía. Tangencialmente es también interesante el estudio realizado por Latorre (2007) sobre los sistemas de creencias y expectativas que acerca de la formación práctica universitaria poseen los futuros maestros, antes y después de realizar el Practicum. Todo ello, sin olvidar las exhaustivas y continuadas aportaciones teórico-prácticas surgidas en las sucesivas ediciones del Symposium Internacional sobre el Practicum, celebradas en Poio (Pontevedra) por iniciativa, entre otros, del profesor Zabalza.

Los anteriores estudios y otros de síntesis como los de Molina et al. (2007) plantean como una de sus principales conclusiones la necesidad de considerar, en la planificación de los nuevos modelos del Practicum, las aportaciones de los agentes implicados en este proceso; especialmente los alumnos, como principales destinatarios. Pues bien, nuestro estudio incide precisamente en este ámbito.

## Finalidad y objetivos

La investigación se plantea con la finalidad genérica de conocer y explicar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo con respecto a la asignatura del Practicum-II. Así, los objetivos que inspiran el estudio son:

- Analizar el grado de conformidad del alumnado con los aspectos organizativos de las prácticas.
- Conocer su valoración con respecto al papel desempeñado por los agentes implicados en el Practicum.

- Valorar las opiniones que el alumnado tiene sobre los criterios de evaluación considerados.
- Conocer su percepción sobre la utilidad de las prácticas en su formación profesional.
- Analizar las diferencias individuales encontradas en función de distintas variables.
- Conocer las críticas y aportaciones de los estudiantes como elementos de mejora del Practicum.

## Metodología

El diseño considerado es básicamente cuantitativo, aunque incorporando técnicas cualitativas en función de los objetivos concretos.

### Sujetos objeto de estudio

Alumnado que durante el curso académico 2005-06 realiza el Practicum II de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo: 96 estudiantes de 5.º curso que a lo largo del periodo diciembre-mayo permanece de 2 a 3 días semanales en los Centros/Instituciones de prácticas cursando los 18 créditos de la asignatura. Dada la dificultad derivada del hecho de que la gran mayoría de alumnos ya habían concluido sus estudios, la muestra quedó conformada por 63 sujetos, un 66% de la población de referencia, lo que informa suficientemente de su representatividad. La mayor parte de esta muestra tiene una edad comprendida entre 22 y 24 años (64,5%), observándose un cierto desequilibrio en referencia al sexo: 82,5% de mujeres frente al 17,5% de hombres. Las variables referidas a aspectos académicos aparecen en la Tabla I:

TABLA I. Descripción de la muestra

<b>Acceso a los estudios de Pedagogía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursa los estudios desde 1.º de carrera: 54%</li> <li>- Procede de Magisterio: 41%</li> <li>- Procede de Educación Social: 4,8%</li> </ul>
<b>Alumnos procedentes de otros estudios universitarios, consideran que sus prácticas han sido...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejores: 23,1%</li> <li>- Más o menos iguales: 53,8%</li> <li>- Peores: 19,2%</li> <li>- Mucho peores: 3,8%</li> </ul>
<b>Lugar de realización de las prácticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro educativo público: 25,4%</li> <li>- Centro educativo privado: 4,8%</li> <li>- Centro socio-laboral público: 47,6%</li> <li>- Centro socio-laboral privado: 22,2%</li> </ul>
<b>Calificaciones obtenidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprobado: 7%</li> <li>- Notable: 21%</li> <li>- Sobresaliente: 31%</li> <li>- Matrícula de Honor: 4%</li> </ul>

### Instrumentos de recogida y análisis de la información

Para la recogida de datos se ha construido un cuestionario «ad hoc», denominado Grado de satisfacción y Utilidad Profesional del Practicum II. Cuestionario para el alumnado, que ha permitido obtener información pertinente para abordar los objetivos de trabajo y que se complementa con las aportaciones derivadas de otras técnicas de carácter cualitativo (entrevistas en profundidad a informantes-clave y el análisis de documentos oficiales escritos) que tendrán la finalidad de incrementar la precisión de los resultados.

El citado cuestionario tiene 86 ítems a través de los cuales se analizan 14 dimensiones relacionadas con el Practicum. En los 4 primeros bloques la valoración se efectúa por medio de una escala Likert en la que se expresa el grado de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones presentadas: 1 = Nada de acuerdo, 2 = Poco de acuerdo, 3 = Regular/ De acuerdo, 4 = Bastante de acuerdo y 5 = Muy de acuerdo. Al final de cada bloque se incluye una pregunta de consistencia o general que pretende conocer la veracidad de las respuestas. El instrumento, realizados los análisis de consistencia interna basados en la correlación inter-elementos promedio, arroja un coeficiente de 0,91 (alpha de Cronbach) que puede considerarse excelente. En la Tabla II se presentan los bloques de contenido y las dimensiones del cuestionario con el número de ítems que constituye cada una.

**TABLA II.** Contenido del cuestionario sobre el «Grado de satisfacción y utilidad profesional del Practicum II. Cuestionario para el alumnado»

<b>DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO</b>	<b>BLOQUES DE CONTENIDO</b>	<b>NÚMERO DE ÍTEMS</b>
1. Datos de identificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> <li>• Forma de acceso</li> <li>• Lugar de realización de las prácticas</li> <li>• Comparación con otros estudios</li> <li>• Calificación en el Practicum II</li> </ul>	6
2. Organización de las prácticas	2.1. Secuenciación Temporal 2.2. Centros /Instituciones de prácticas 2.3. Talleres de Reflexión sobre el Practicum	13 11 9
3. Agentes implicados en el Practicum	3.1. Coordinador del Practicum 3.2. Tutor de la Facultad 3.3. Tutor del Centro/Institución de prácticas	4 9 10
4. Evaluación	4.1. Criterios de evaluación	14
5. Utilidad de las prácticas en la formación como profesionales de la educación		8
6. Sugerencias para la mejora del Practicum II		1
7. Otras aportaciones y comentarios		1

Para analizar la información recogida a través del cuestionario se realiza un análisis exploratorio inicial de los datos, consistente en la depuración de los mismos para detectar los posibles errores y omisiones, seguido de un proceso de codificación para transformar los datos del cuestionario en símbolos ordinalmente numéricos. Esta labor se realiza a través del paquete estadístico SPSS, versión 14.0 para Windows. Los códigos asignados a los valores de las variables son: -2 = Nada de acuerdo, -1 = Poco de acuerdo, 0 = De acuerdo, 1 = Bastante de acuerdo y 2 = Muy de acuerdo.

Para analizar los datos, además del análisis de frecuencias, se tuvo en cuenta la comparación de medias en aquellos bloques de ítems que contenían una variable resumen. Una vez detectadas diferencias entre las medias, las pruebas de rango *post hoc* y las comparaciones múltiples por parejas permiten determinar qué medias difieren. El estadístico considerado es el análisis de varianza factorial ANOVA.

Con objeto de complementar la información obtenida a través de este cuestionario, se realizan 7 entrevistas en profundidad a informantes-clave que aportan información relevante para el estudio. A partir de las aportaciones realizadas

por estos informantes se ha complementado la información obtenida a través del cuestionario, de modo que la información derivada de éste se matiza con las opiniones de las entrevistas (I.C, en lo sucesivo). Se tuvo en cuenta, además, el análisis documental del Cuestionario de evaluación a cumplimentar por el alumno (Braga, Álvarez y Pérez, 2004), instrumento que forma parte de la evaluación académica que realizan los propios estudiantes una vez finalizado su período de prácticas y cuyas citas aparecerán en lo sucesivo con la notación C.E.

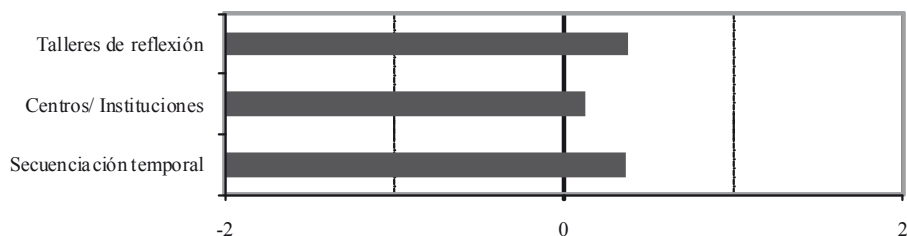
## Resultados

Como se dijo, el cuestionario destinado al alumnado está dividido en cuatro dimensiones generales: a) organización del Practicum, b) agentes intervinientes en el proceso, c) evaluación y d) utilidad profesional del Practicum. Expondremos los resultados obtenidos siguiendo estas dimensiones, insistiendo que estos datos cuantitativos se acompañan, en ocasiones, con citas textuales derivadas de las entrevistas en profundidad y del análisis de los documentos oficiales referidos.

### Organización de las prácticas

La dimensión organizativa, aun con puntuación positiva, es la que obtiene las valoraciones más bajas: media de 0,2868. El Gráfico I ofrece una primera visión general de los bloques que componen esta dimensión:

GRÁFICO I. Organización de las Prácticas



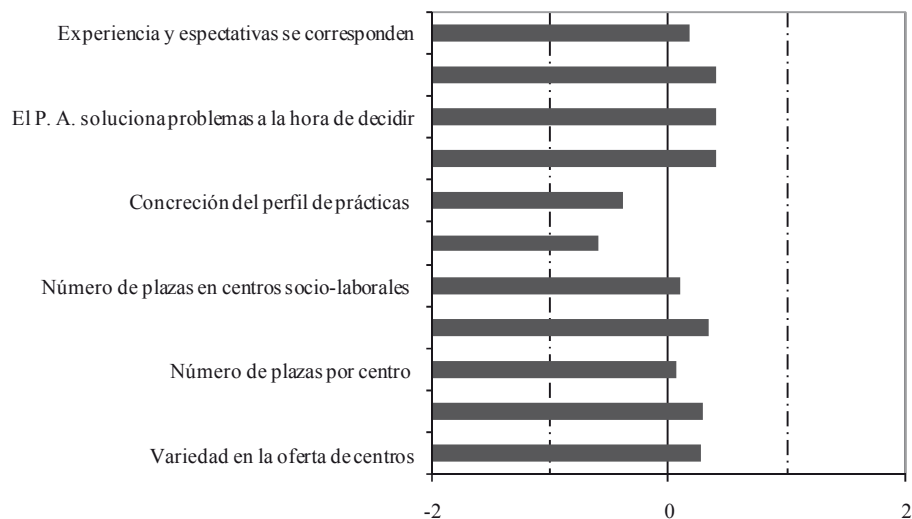


Como se ve, el conjunto de bloques que componen esta dimensión comparte medias similares, estando los estudiantes mayoritariamente «de acuerdo» con las afirmaciones presentes en ellos. Tanto el bloque referido a la Secuenciación Temporal como el de Asesoramiento y Seguimiento (talleres de reflexión) poseen un nivel de respuestas medias similares, superando la media del conjunto. Destaca la puntuación referida al bloque de Implicación de Centros/Instituciones de prácticas que, siendo positiva, es ligeramente inferior a la lograda en los otros dos conjuntos (M: 0,123). Realizando un análisis por separado, identificamos aquellos aspectos organizativos que mejores valoraciones obtienen, así como los elementos que no cumplen con las expectativas iniciales de los estudiantes.

El primero de los bloques de contenido es la *secuenciación temporal* del Practicum (M: 0,367), estando los alumnos mayoritariamente «de acuerdo» con las afirmaciones que se plantean. Analizando el conjunto de datos, observamos que el único ítem no valorado positivamente es el referido al momento en el que se realiza la presentación de los centros de prácticas al alumnado (M: -0,048). Así, los datos aportados a través del análisis descriptivo permiten observar que un 33,9% de los estudiantes muestran su desacuerdo con la idoneidad de la fecha de presentación de los centros. En otro extremo, el aspecto organizativo mejor valorado por el alumnado es la interrupción del Practicum durante el período de exámenes de febrero. En relación con esta variable un 77,8% de los alumnos considera oportuna, en mayor o menor grado, la suspensión del Practicum en dicho periodo. Además, los alumnos aportan algunos matices al respecto:

La organización de las prácticas ha sido adecuada en cuanto a la disponibilidad de horarios (...) además el primer mes de prácticas sólo tuvimos que asistir dos días a la semana para tener contacto con el centro y se nos respetaron las fechas de los exámenes durante el mes de febrero (C.E. 07).

El segundo de los bloques de esta dimensión tiene por objeto determinar las valoraciones del alumnado respecto a la implicación de los Centros/Instituciones de prácticas. El Gráfico II muestra los valores medios alcanzados en cada una de las variables del bloque. Como puede observarse, destacan dos ítems que reciben puntuaciones negativas del alumnado: el referido a la información que se proporciona a los estudiantes acerca de las actividades que se desarrollan en los centros de prácticas (M: -0,5968), y el relacionado con la concreción del perfil de prácticas (M: -0,3968).

**GRÁFICO II.** Centros/Instituciones de prácticas

Un análisis detallado de estos resultados permite constatar que más de la mitad de los estudiantes (53,2%) no están de acuerdo con la información que se les proporciona acerca de las actividades realizadas en los Centros/Instituciones ofertados (un 14,5% está «nada de acuerdo» y un 38,7% «poco de acuerdo»), admitiendo que: «Hay un gran desconocimiento sobre los centros ofertados de prácticas, siendo la breve explicación de las fotocopias insuficiente para poder hacer, o creer hacer una elección correcta» (C.E.02) y que «(...) habría que concretar un poco más la información que se le da al alumno previa a la elección de centro, sobre todo la referida al horario de prácticas» (C.E.12). Se evidencia, en definitiva, que la información previa que se da sobre los centros de prácticas, aspecto esencial para no crear en los estudiantes falsas expectativas y para ayudarles en la elección del centro más adecuado a sus intereses, no es suficiente y necesita, por tanto, de mejoras desde el punto de vista organizativo.

En referencia al perfil de prácticas, es decir, las funciones a desarrollar, casi la mitad de los encuestados (47,6%) muestra un cierto nivel de desacuerdo. De hecho, los estudiantes admiten que: «Es muy importante que los alumnos sepan lo que se van a encontrar cuando acuden al centro» (C.E.13), por lo que es interesante «dar más datos sobre los centros antes de que el alumno tenga que decidir» (C.E.25). En el análisis de medias de este bloque, las puntuaciones más

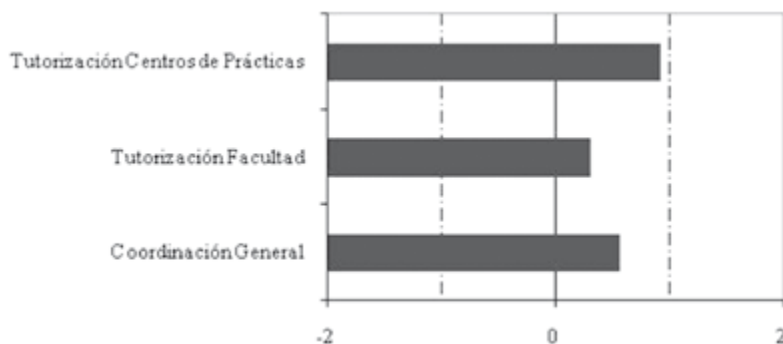
elevadas se corresponden con la posibilidad de realizar un Proyecto Autónomo de prácticas (es decir, propuesto y gestionado autónomamente por el alumnado al margen de la oferta inicial) y la opción preferente de repetir las prácticas en el mismo Centro/Institución en que se realizaron las de tercer curso.

El último bloque de esta dimensión de análisis aborda la organización de un elemento elemento-clave e innovador del Practicum II de Pedagogía de esta Universidad: el seguimiento y asesoramiento a través de los Talleres de Reflexión, que posibilitan la puesta en común y debate de los distintos Planes de Trabajo desarrollados por el alumnado de prácticas. Este bloque recibe la valoración media más alta de la dimensión organizativa (M: 0,3710), siendo la opción que más se repite la de «de acuerdo». No destaca ningún ítem con puntuación negativa, lo cual presupone que los estudiantes, en general, se muestran conformes con la organización de estos talleres: «Los talleres han sido de gran utilidad porque nos han permitido, por un lado, expresar nuestras dudas y, por otro, analizar superficialmente las propuestas de nuestros compañeros, sus ámbitos de intervención y clarificar posibles salidas laborales que tenemos cuando terminemos la carrera» (C.E.10).

### Agentes implicados en el Practicum

Esta dimensión obtiene una valoración media de 0,6289, lo cual implica que las puntuaciones de las respuestas de los estudiantes se acercan al «bastante de acuerdo». El Gráfico III ofrece una primera visión de esta dimensión:

GRÁFICO III. Agentes implicados en el Practicum



Como se ve, los bloques que componen esta dimensión presentan diferencias en relación a las actitudes del alumnado en función del agente evaluado. En los extremos encontramos, por un lado, a la persona encargada de la tutorización del estudiante en la institución universitaria, que obtiene una media de  $M: 0,3075$  próxima al «de acuerdo» y, por otro, al tutor del Centro/Institución de prácticas que obtiene una de las mayores puntuaciones medias del estudio,  $M: 0,9354$ , es decir, «bastante de acuerdo». Entre ambas puntuaciones está la obtenida por la coordinación del Practicum con una media de  $M: 0,5739$ . Tales puntuaciones ponen de manifiesto la necesidad que sienten los estudiantes de recibir más apoyo por parte de los tutores de la Universidad, en contraste, por cierto, con la mejor percepción que tienen de la labor desarrollada desde la tutoría de los centros/instituciones.

Analizando los bloques por separado, se observa que, en el referido a la figura del coordinador del Practicum (Coordinación General del Practicum), 1 de cada 4 sujetos están «muy de acuerdo» con la disposición del coordinador en la atención de dudas o problemas. De hecho, esta cuestión es una de las que obtiene la valoración media más elevada del bloque de análisis ( $M: 0,7049$ ), aproximándose sus respuestas al «bastante de acuerdo». Hay que decir, además, que aquí se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la calificación obtenida por los alumnos ( $F=4,343$ ;  $Sig.=0,008$ ), de modo que las mejores valoraciones las realizan los estudiantes que mejores calificaciones obtienen en la asignatura.

El segundo de los bloques de esta dimensión de análisis tiene por objeto determinar las valoraciones del alumnado respecto al papel desempeñado por el profesor-tutor de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación, cuya valoración media es la más baja de esta dimensión,  $M: 0,3075$ . Las respuestas no presentan mucha dispersión y se organizan en torno al «de acuerdo», no existiendo ninguna valoración media negativa y destacándose como valor más bajo el referido a la coordinación con el tutor del centro de prácticas ( $M: 0,1613$ ).

GRÁFICO IV. Tutorización desde la Facultad



Tal como se comentaba, la valoración más baja se corresponde con la afirmación de que «el tutor de la Facultad se comunica y coordina con el tutor del Centro/ Institución de prácticas», con la que 1 de cada 3 estudiantes muestran su disconformidad. Los documentos analizados aportan una visión más crítica y negativa de la cuestión y consideran que la comunicación ejercida entre tutores es escasa:

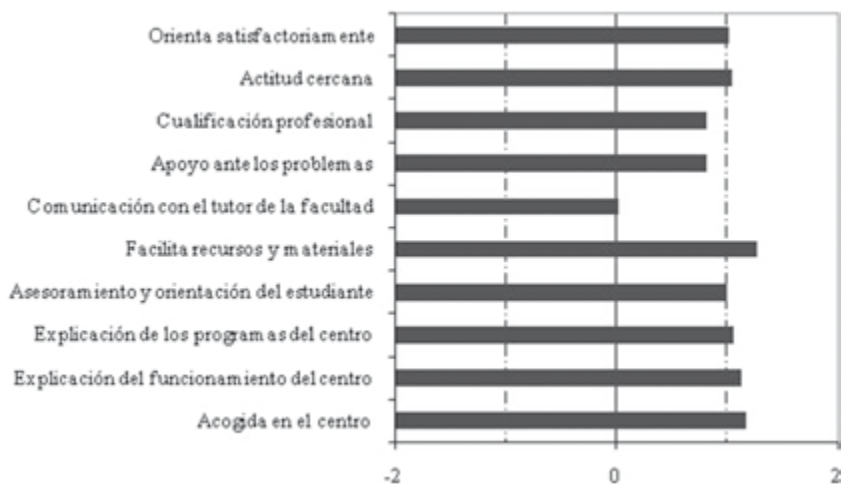
este punto es el más débil del Practicum, aunque reconozco que no es fácil. No percibimos que haya habido intercambio entre los tutores del centro educativo y de la Facultad. Considero que, si no lo hay, es una oportunidad desaprovechada desde ambas direcciones, ya que el intercambio y la interrelación las enriquecería a ambas, desde una posición genérica (C.E.52).

También se dan en este caso diferencias estadísticamente significativas en función de la calificación obtenida por los alumnos, de modo que los que mejor valoran la labor de los tutores de la Facultad son los que mejores calificaciones obtienen en la asignatura ( $F = 10,489$ ;  $\text{Sig.} = 0,000$ ).

Otro de los elementos implicados en el Practicum es la figura del tutor del Centro/Institución de prácticas, que obtiene la valoración media más elevada de las respuestas ( $M: 0,9354$ ), pudiendo decirse que los estudiantes se muestran «bastante de acuerdo» con las afirmaciones realizadas respecto a esta figu-

ra. El Gráfico V ofrece un análisis de las medias en función de las respuestas aportadas.

**GRÁFICO V.** Tutorización desde el Centro/Institución de prácticas



Analizando el conjunto de datos, observamos que las respuestas mayoritarias de los estudiantes se sitúan en torno al «bastante de acuerdo», siendo el único ítem que no cumple esta condición el referido a la comunicación que este profesional realiza con el tutor de prácticas universitario, rozando la media valores negativos (M:0,0161). Además, un 38,7% mantiene diferentes niveles de desacuerdo, siendo los alumnos conscientes del bajo nivel de comunicación entre ambos profesionales. La valoración media más positiva hace referencia a la facilitación de materiales y recursos por parte del tutor del centro de prácticas, afirmación con la que un 54% de los estudiantes muestran estar «muy de acuerdo». Otras apreciaciones dan a entender que la labor de los agentes formadores es orientar y servir de apoyo a los estudiantes: «poner en contacto al alumno con las realidades de trabajo» (I.C. 04). Aquí se producen diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro ( $F = 9,802$ ;  $Sig. = 0,003$ ), de modo que los estudiantes que mejores valoraciones otorgan a los tutores de los centros de prácticas son aquellos que realizaron su Practicum en un centro privado.

## Evaluación

La opinión de los estudiantes sobre los criterios de evaluación empleados para valorar su experiencia de prácticas se corresponde con el valor medio «de acuerdo» (M: 0,4614). Llamamos la atención los ítems referidos a la apreciación de la implicación del alumnado en los talleres como un criterio fundamental de evaluación. De hecho, las dos afirmaciones, en referencia a este tema que han obtenido las puntuaciones medias más bajas son: la «participación en los talleres» (M: -0,1905) y «la asistencia del alumno a los talleres» como un indicador que informa sobre la implicación e interés del alumno hacia el Practicum (M: 0,0159). En definitiva, los alumnos manifiestan su desacuerdo con el hecho de que la asistencia y/o participación en los Talleres de Reflexión sean elementos objeto de evaluación, dando más importancia a otros aspectos como las valoraciones que sobre su trabajo realizan los tutores/as de los centros o las propias memorias de prácticas. Las diferencias de las medias pueden explicarse a través de su relación significativa con las variables del estudio. En este caso, la única variable que influye en la valoración de los estudiantes es la nota obtenida en esta asignatura. Es decir, los alumnos que mejores calificaciones obtienen en el Practicum son los que están más satisfechos con los criterios de evaluación seguidos y, además, las diferencias son estadísticamente significativas ( $F = 9,945$ ;  $Sig. = 0,000$ ).

## Utilidad de las prácticas

El cuestionario que se aplicó en este estudio solicitaba la toma de posición respecto a la utilidad real de estas prácticas. En este sentido, los resultados han sido muy positivos, siendo esta dimensión la que obtiene la valoración más alta por parte del alumnado, M: 0,7783, lo cual implica que éste está «bastante de acuerdo» con las distintas opciones planteadas en torno a la utilidad del Practicum como instrumento formativo. En el Gráfico VI se observan los distintos resultados correspondientes a este bloque de análisis.

## GRÁFICO VI. Utilidad formativa de las prácticas



Analizado el conjunto de datos, se observa que de las 8 preguntas realizadas tan sólo una recibe una valoración ligeramente negativa. Un 38,1 % de los estudiantes muestra su disconformidad ante la afirmación de que «el Practicum es un instrumento facilitador de empleo». También se observa que un 34,9% de los alumnos está «de acuerdo» con la idea de que a través de las prácticas formativas tienen mayores posibilidades de acceder a un puesto de trabajo. En algunos casos, la experiencia del Practicum sí responde a estas expectativas: «El Practicum me ha servido como puerta para encontrar un empleo» (C.E.41), «A la hora de elegir centro de prácticas puedes elegir una institución (...) porque percibes que a lo mejor al terminar las prácticas te puedan contratar» (I.C.05).

En otro extremo hay dos afirmaciones que obtienen una puntuación media superior al resto y con las que los alumnos están «bastante de acuerdo». La primera de ellas es la referida al «Practicum como medio de aproximación a escenarios profesionales reales» (M: 1,1270), lo que implica que los estudiantes aprecian la utilidad del Practicum como instrumento de acercamiento a sus futuros ámbitos de trabajo. La segunda se refiere a la «utilidad de la experiencia formativa como complemento y ampliación de los aprendizajes académicos» (M: 1,1111). Se observa que casi un 80% de los encuestados defienden la idea de que el Practicum supone una gran oportunidad para conocer los escenarios profesionales en los que pueden desarrollarse como pedagogos y como una ocasión para complementar



los aprendizajes académicos adquiridos durante su formación académica. Las anteriores consideraciones se ven respaldadas por comentarios de los propios alumnos: «Valoro muy positivamente mi experiencia del Practicum II, puesto que me ha ayudado a afianzar muchos de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y a detectar las lagunas que todo estudiante tiene presentes al finalizar sus estudios» (C.E. 62).

Al analizar internamente las correlaciones existentes entre las variables de identificación del estudio y las pertenecientes a esta dimensión se observa que:

- Los estudiantes que cursaron otros estudios universitarios en cuyo Plan Docente se recogía la realización de prácticas consideran que el Practicum de Pedagogía tuvo una menor utilidad en su formación que las realizadas en estudios anteriores ( $F=4,964$ ;  $Sig.=0,009$ ).
- Las valoraciones sobre la utilidad del Practicum correlacionan significativamente con la calificación obtenida en este proceso de prácticas ( $F=3,254$ ;  $Sig=0,028$ ), de modo que aquellos alumnos que han obtenido las calificaciones más altas son quienes mejores valoraciones realizan sobre la utilidad de las prácticas.
- También se presentan diferencias estadísticamente significativas entre la utilidad de las prácticas y la titularidad del centro ( $F=9,560$ ;  $Sig.=0,000$ ), de modo que los estudiantes que mejores valoraciones otorgan a esta dimensión son aquellos que han realizado su Practicum en un centro de carácter privado.

## Conclusiones y propuestas

El estudio realizado nos permite plantear una serie de conclusiones finales que, globalmente consideradas, resaltan los aspectos positivos del Practicum y que, por otra parte, hacen referencia a cada una de las dimensiones y bloques de contenido estudiados. Puede, pues, afirmarse que:

- Los alumnos valoran positivamente los aspectos organizativos del Practicum II, si bien no es ésta la dimensión que alcanza mayores puntuaciones.

Además, y de acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos que realizan las prácticas en centros privados parecen más satisfechos con su experiencia y valoran más positivamente el propio centro de prácticas, así como las funciones realizadas por el tutor del centro y la utilidad real de sus aprendizajes.

- A nivel general, los estudiantes consideran adecuado el apoyo institucional recibido durante la experiencia del Practicum por parte de la Facultad, valorando positivamente las explicaciones, orientaciones, sugerencias, etc., planteadas por el Coordinador del Practicum. Los estudiantes que obtienen mejores calificaciones son los que tienden a otorgar las mejores valoraciones, tanto a la figura del Coordinador del Practicum como a la del tutor de la Facultad.
- En líneas generales, los tutores de prácticas de ambas instituciones son bien valorados por el alumnado y están considerados como dos pilares de apoyo importantes en la orientación de las prácticas, así como en la facilitación de medios instrumentales y teóricos para el buen desarrollo de las mismas; si bien, con algunas diferencias, puesto que otorgan más importancia y valoran en mayor medida a la figura del tutor del Centro/Institución de prácticas.
- Aun reconociendo los niveles de coordinación entre los Centros/Instituciones y la Facultad, también se percibe la necesidad de establecer mejores estructuras de comunicación que permitan un mayor nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo de los proyectos. Es decir, parece que el alumnado reclama la necesidad de una mejora de la interlocución entre los dos agentes básicos del Practicum: profesor-tutor de la Facultad y tutor del Centro/Institución.
- La percepción de los estudiantes sobre los criterios y procedimientos de evaluación empleados en la calificación final de su proceso de aprendizaje es globalmente positiva, aunque mejorable en distintos aspectos, como el referido a la exigencia de participación presencial en los talleres de reflexión.
- Los estudiantes que mejores calificaciones han obtenido en esta asignatura tienden a realizar las valoraciones más positivas. Parece evidenciarse, entonces, la relación entre nivel de satisfacción y calificación académica individual obtenida.
- La experiencia de prácticas es una buena ocasión para ampliar los aprendizajes académicos, así como para desarrollar los conocimientos teóricos

adquiridos a lo largo de los años de estudio. Además, se reconoce al Practicum como una ocasión para tener un primer acercamiento con la realidad profesional futura y esperable y como un puente de acceso a un futuro puesto de trabajo, a partir del cual comenzar su desarrollo profesional y/o laboral.

- La sensación de utilidad real de las prácticas disminuye cuando el alumno ha cursado otros estudios universitarios en cuyo Plan Docente se recogía la realización de prácticas, puesto que se percibe un mejor aprovechamiento y utilidad de las prácticas cursadas en otros estudios.
- Aquellos estudiantes que han obtenido mejores calificaciones académicas tienden a otorgar una mayor utilidad formativa a la asignatura. Es decir, se repite la relación entre el binomio calificación-percepción.
- Entre las propuestas de mejora realizadas por los estudiantes se destacan, entre otras: a) la necesidad de una mayor implicación del profesorado universitario que ejerce como tutor en la supervisión y apoyo a los estudiantes durante el período de realización de las prácticas, b) la profundización y ampliación de los cauces de comunicación inter-institucional (facultad-centros) y entre el alumnado y sus tutores, y c) la selección de los centros de prácticas, primando a aquellos que realmente ofrecen prácticas productivas al alumnado y constituyen espacios de aprendizaje contrastado.

A partir de estas conclusiones, derivadas de la reflexión teórica y del trabajo empírico realizado, se podrían comenzar a establecer con carácter inmediato, propuestas de actuación para mejorar el planteamiento de la asignatura del Practicum. Así, y entre otras, actualizar, en tiempo y forma, la información previa que se da a los estudiantes sobre los centros de prácticas; aumentar el nivel de exigencia e implicación del profesorado de la facultad en el seguimiento y asesoramiento del alumnado; «desburocratizar» el proceso de evaluación, dando más peso específico al papel de los tutores de los centros, al seguimiento de las actividades *in situ* y a la elaboración de la memoria; analizar los planteamientos y estructura de las prácticas de otros estudios (Educación Social, Magisterio...) para contrastar y, en su caso, determinar qué condiciones del Practicum de Pedagogía no está contribuyendo eficazmente a la formación de los estudiantes; o, en fin, revisar la oferta de centros de prácticas, seleccionando aquellos que, a lo largo del tiempo, han evidenciado su condición de espacios de verdadero aprendizaje.

Estos cambios, junto con la adaptación de la materia a las directrices europeas sobre la formación superior, orientarán las futuras líneas de investigación. Dentro de éstas se podrían citar, entre otras, las siguientes:

- Ampliar el estudio del nivel de satisfacción y la percepción de utilidad del Practicum a todos los agentes implicados, incluyendo a los/as tutores/as de los centros/instituciones y a los profesores de la Facultad.
- Aumentar el ámbito temporal del estudio (dos o tres cursos consecutivos), de modo que el tamaño de la población de referencia y la muestra considerada permitiera una mayor posibilidad de estabilidad y consistencia de los resultados.
- Utilizar instrumentos complementarios de carácter cualitativo para estudiar e interpretar la visión que los actores tienen sobre el Practicum: observación participante, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc.
- Contrastar los resultados de la investigación seguida en nuestra Facultad con la de otros centros a través de procesos de investigación de grupos cooperativos con un enfoque similar.
- Establecer propuestas y líneas de concreción para diseñar el contenido de la asignatura de acuerdo con las directrices derivadas del EEES y las necesidades de las nuevas titulaciones.

Sobre estas líneas de investigación está empezando a trabajar el equipo de investigación que firma el presente estudio y sobre ellas se dará cuenta, en su momento, a través de sucesivos informes y artículos.

En todo caso, es preciso subrayar, una vez más y para finalizar, que del presente estudio se desprende un grado de satisfacción más que aceptable del alumnado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo con respecto a los resultados del Practicum II. La consideración de esta asignatura, en efecto, es ciertamente positiva hasta del punto de considerarla como una de las más enriquecedoras y emblemáticas de la carrera.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2002). Experto en educación, formación y desarrollo profesional en el marco europeo. En C. MAIZTEGUI Y R. SANTIBÁÑEZ (Coord.), *El futuro del educador. Perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio* (pp. 7-25). Deusto: Universidad de Deusto.
- BRAGA, G., ÁLVAREZ, V. Y PÉREZ, H. (2004). *Guía del Prácticum de quinto curso. Licenciatura en Pedagogía*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CAJIDE, J. Y PELÁEZ, M. (1999). El Practicum y la titulación según el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 661-672.
- GAVARI, E. (2007). *Estrategias para la intervención educativa. Practicum*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- HEVIA ARTIME, I. Y GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (2007). El Practicum de Pedagogía visto por los alumnos. Una aproximación tentativa. En A. CID, M. A. MURADÁS, ZABALZA ET AL. (Coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (607-616). Pontevedra: Universidad de Santiago.
- LATORRE, M. J. (2007). El potencial formativo del Prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación (Madrid)*, 343, 249-273.
- MOLINA RUIZ, E. et al. (2007). Mejorar el Practicum de Pedagogía. Aportaciones desde la investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 443-462.
- TEJADA, J. (2006). El Practicum. Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía, Barcelona 2-3 de junio (en CD).
- VENTURA, J. J. (2007). El Practicum en el futuro Grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. En A. CID, M. A. MURADÁS, M. A. ZABALZA ET AL. (Coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 1237-1249). Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela.
- ZABALZA, M. A (1996). El Practicum y los centros de desarrollo profesional. En VV.AA. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 253-287). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

## Fuentes electrónicas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD (2005). *Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. Consultado el 5 de 7 de mayo de 2008, de [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- VENTURA, J. J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la educación. Tesis doctoral consultada el 8 de febrero de 2007, en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0909105-141455/>
- VILLA SÁNCHEZ, A. y POBLETE RUIZ, M. (2004). *Practicum y evaluación de competencias*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>

**Dirección de contacto:** Xosé Antón González Riaño. Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. C/ Aniceto Sela, s/n, 33005 Oviedo, Asturias, España. E-mail: [xanton@uniovi.es](mailto:xanton@uniovi.es).

## ANEXO: Cuestionario de investigación

### GRADO DE SATISFACCIÓN Y UTILIDAD PROFESIONAL DEL PRACTICUM II. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

El presente cuestionario está dirigido a alumnos/as que durante el curso 2005-06 han cursado el Practicum II de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Oviedo. La finalidad del mismo es **conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la experiencia de prácticas**. Este cuestionario es de carácter voluntario y los datos en él contenidos serán tratados confidencialmente.

#### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

I Sexo:            Hombre:     Mujer:

II Edad:

- De 22 a 24 años
- De 25 a 30 años
- Más de 30 años

III Forma de acceso a los estudios de Pedagogía:

- PAU y estudios cursados desde 1.º
- Curso puente:            Magisterio   
                                         Educación Social   
                                         Otros (especificar)

IV Lugar de realización de las prácticas

- Centro Educativo:            Público             Privado
- Institución Socio/Laboral:    Pública             Privada

V En caso de que hayas realizado prácticas correspondientes a otros estudios universitarios, las prácticas de los estudios de Pedagogía te han resultado:

- Mucho mejores
- Mejores
- Más o menos iguales
- Peores
- Mucho peores

**VI ¿Cuál ha sido la calificación obtenida en el Practicum II?**

- Suspenso
- Aprobado
- Notable
- Sobresaliente
- Matrícula de Honor

Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo en torno a las cuestiones que a continuación se plantean, siendo 1 = nada de acuerdo, 2 = poco de acuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = bastante de acuerdo, 5 = muy de acuerdo.

**2. ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS**

<b>2.1. Secuenciación temporal</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.1.1.</b>	La realización del Practicum II en el último curso de la licenciatura es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.2.</b>	La información proporcionada sobre los objetivos de la asignatura ha sido claramente presentada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.3.</b>	La dinámica de trabajo a seguir en la asignatura del Practicum se ajusta al tiempo disponible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.4.</b>	La fecha en que se presentan los centros de prácticas es la adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.5.</b>	El plazo de tiempo destinado a la elección de plazas por parte del estudiante es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.6.</b>	El proceso de asignación de centros de prácticas es correcto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.7.</b>	El proceso de asignación de tutores de prácticas es imparcial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.8.</b>	La distribución temporal de las 180 horas de prácticas es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.9.</b>	El periodo de permanencia en el centro de prácticas es el adecuado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.10.</b>	La interrupción del Practicum durante el periodo de exámenes es oportuna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.11.</b>	El tiempo destinado a la redacción de la Memoria de Prácticas es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.12.</b>	El plazo para la entrega de la Memoria de Prácticas es suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.1.13.</b>	En general, existe una buena secuenciación temporal del Practicum II.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>2.2. Centros/Instituciones de prácticas</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.2.1.</b>	Existe suficiente variedad en la oferta de Centros/Instituciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.2.</b>	La oferta de plazas totales es suficientemente amplia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.3.</b>	El número de plazas ofertadas por centro es adecuado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.4.</b>	Las plazas ofertadas en centros de ámbito escolar son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.5.</b>	Las plazas ofertadas en centros de ámbito socio-laboral son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.6.</b>	La información sobre los programas/actividades que se realizan en los centros es apropiada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.7.</b>	La concreción del perfil de prácticas es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.8.</b>	La posibilidad de plantear la realización de un Proyecto Autónomo es operativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.9.</b>	La oportunidad de presentar un Proyecto Autónomo soluciona problemas a la hora de decidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.10.</b>	La opción preferente de repetir las prácticas en el mismo centro en que se realizaron las de 3.º es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.2.11.</b>	En general, la experiencia en el centro de prácticas se corresponde con las expectativas iniciales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>2.3. Talleres de reflexión</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.3.1.</b>	La existencia de talleres es útil para analizar el proceso de desarrollo del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.2.</b>	Las fechas en las que se efectúan los talleres son adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.3.</b>	Los horarios de realización son apropiados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.4.</b>	La convocatoria del lugar y hora del desarrollo de los talleres es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.5.</b>	La participación de los profesores contribuye a aclarar aspectos relativos a problemas surgidos en el Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.6.</b>	La puesta en común de los respectivos planes de trabajo es interesante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.7.</b>	El análisis y discusión de los aprendizajes proporciona información pertinente y útil para el desarrollo del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.8.</b>	El análisis y discusión de las dificultades experimentadas favorece el posterior desarrollo del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.3.9.</b>	En general, la asistencia a los talleres resulta una experiencia formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. AGENTES IMPLICADOS EN EL PRACTICUM

<b>3.1. Coordinador</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.1.1.</b>	La participación e implicación del Coordinador en la gestión del Practicum es correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.1.2.</b>	Manifiesta disposición para atender dudas o problemas del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.1.3.</b>	Planifica y organiza el Practicum con criterios operativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.1.4.</b>	En su caso, muestra disposición para resolver problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>3.2. Tutor de la Facultad</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.2.1.</b>	Actúa como fuente de información sobre las características del centro de prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.2.</b>	Se comunica y coordina con el tutor del centro de prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.3.</b>	Asesora adecuadamente en el diseño del Plan de Trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.4.</b>	Efectúa un seguimiento correcto de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.5.</b>	Las tutorías obligatorias permiten el intercambio de información entre el alumnado y el profesor-tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.6.</b>	El tutor de la facultad actúa como elemento de apoyo en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.7.</b>	Participa de manera constructiva en los talleres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.8.</b>	Lleva a cabo con eficacia las tutorías individuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.2.9.</b>	En general, el tutor/a de la facultad orienta satisfactoriamente las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>3.3. Tutor del Centro/Institución de prácticas</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.3.1.</b>	Realiza una adecuada acogida en el Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.2.</b>	Explica y describe el funcionamiento del Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.3.</b>	Explica y describe los programas que se desarrollan en el Centro/Institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.4.</b>	Asesora y orienta al alumnado en sus actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.5.</b>	Proporciona los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.6.</b>	Se comunica habitualmente con el/la tutor/a de la Facultad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.7.</b>	Apoya decisivamente al estudiante en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.8.</b>	Está suficientemente cualificado, desde el punto de vista técnico-profesional, para desarrollar tareas de atención al estudiante en prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.9.</b>	Demuestra una actitud personal cercana hacia el estudiante que realiza las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.3.10.</b>	En general, el tutor del Centro/Institución orienta satisfactoriamente las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4. EVALUACIÓN

<b>4.1. Criterios de evaluación</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4.1.1.</b>	Los procedimientos de evaluación están claramente definidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.1.2.</b>	La asistencia a los talleres constituye un indicador que informa sobre la implicación e interés del alumno/a hacia el Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.1.3.</b>	La participación del alumno/a en los talleres ayuda a tomar decisiones en torno a la evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.1.4.</b>	La asistencia del estudiante al centro de prácticas en el horario previamente establecido es un criterio importante para la evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.1.5.</b>	El tutor de la facultad actúa como responsable final del proceso de evaluación del alumno/a con criterios razonables e imparciales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.1.6.</b>	La valoración del trabajo del alumno por parte del tutor/a del centro de prácticas está adecuadamente considerada a la hora de calificar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.1.7.</b>	La valoración del desarrollo, organización y gestión del Practicum por parte de los alumnos a través del cuestionario es pertinente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.1.8.</b>	El cuestionario de evaluación a cumplimentar por el/la alumno/a es tenido en cuenta por los responsables del Practicum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Memoria de Prácticas</b>	<b>4.1.9.</b> Las condiciones formales de presentación son aspectos importantes a la hora de evaluar la memoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>4.1.10.</b> La introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales es fundamental para entender el papel del alumno/a en el desarrollo de las prácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>4.1.11.</b> El establecimiento de relaciones entre los contenidos académicos y la práctica constituye un elemento para verificar logros de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>4.1.12.</b> La profundidad de análisis y objetividad de las reflexiones da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>4.1.13.</b> La pertinencia y actualidad de la bibliografía recogida informa de la capacidad para buscar fuentes de información complementarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>4.1.14.</b> En general, estos criterios de evaluación son aplicados y operativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5. UTILIDAD DE LAS PRÁCTICAS

5.1. Oportunidad para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante los estudios universitarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. El Practicum aproxima a los estudiantes a escenarios profesionales reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Oportunidad de realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre su profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. El Practicum permite diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión del pedagogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. El Practicum favorece desarrollar actividades propias de la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. El Practicum da a conocer diferentes salidas profesionales y ayuda a desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la inserción laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. El Practicum es un instrumento facilitador de empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6. SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DEL PRACTICUM II

## 7. OTRAS APORTACIONES

# Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo<sup>1</sup>

## Innovating *Practicum* in Social Education: a co-operative work experience

Nekane Beloki Arizti, María Begoña Ordeñana García, Leire Darreche Urrutxi,  
María Nieves González de la Hoz y Ana Concepción Flecha García  
*Universidad del País Vasco. E.U. de Magisterio de Bilbao. Bilbao, España.*

María del Carmen Hernando Gómez  
*Atención a las Víctimas de Violencia de Género/Agintzari, Coop. de Iniciativa Social. Bilbao, España.*

Aitor Alonso Calle  
*Educador Social. Asociación Bizitegi. Bilbao, España.*

Álvaro Mosquera Lajas  
*Fundación Aspalduko. Bilbao, España.*

Zuriñe Sanz Esparza  
*Educadora. APNABI. Bilbao, España.*

### Resumen

En este artículo se describe una experiencia de Innovación Educativa dirigida a mejorar la formación práctica del futuro profesional de la Educación Social, realizada por un grupo responsable de la tutorización, tanto de la Universidad como de las entidades, y alumnado de la Universidad del País Vasco.

El objetivo principal se centra en la revisión e innovación del Practicum actual, redefiniendo su metodología. Se produce la experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio

---

<sup>(1)</sup> Agradecemos la colaboración desinteresada de nuestras compañeras Lola Fernández, Isabel Domínguez, M.ª José Alonso y Pilar Ruiz de Gauna en distintas fases del proceso. Por otro lado, agradecemos a la Fundación Aspalduko, a la Asociación Bizitegi y a APNABI las facilidades que han dado a sus profesionales para poder tomar parte en este proyecto.

de Bilbao, donde la Diplomatura de Educación Social se imparte desde 1998, atendiendo promociones de 150 alumnos. Respondiendo a las necesidades emanadas en el nuevo marco del EEES, el plan se perfila conforme a una estructura modular e interdisciplinar.

La segunda parte del artículo se centra en la descripción de la metodología cualitativa desarrollada, donde se conjugan el modelo de investigación-acción colaborativo y el pensamiento reflexivo mediante la técnica del relato. Se utilizan otras técnicas y estrategias de recogida de información, entre los que destacan grupos de discusión, escritura automática, grabaciones en audio

En tercer lugar, se exponen los resultados más relevantes en dos ámbitos: el referido a la metodología, resaltando el alcance del trabajo colaborativo y la escritura automática, y el referido a la innovación, reformulando y ampliando las competencias específicas pre-establecidas. Se define una competencia específica referida al saber ser/estar, con objeto de lograr una identidad más precisa del profesional de la Educación Social.

Finalmente, y a la luz de las necesidades detectadas, se plantean distintas propuestas de mejora para dar continuidad al trabajo desarrollado, y que se recogen en el plan de acción, basado en las competencias definidas y en la subsiguiente concreción de tareas. Asimismo, contempla la evaluación continua y formativa del Practicum, la continuidad de la estructura modular y, la promoción de las redes colaborativas.

*Palabras clave:* Practicum, formación de educadores sociales, innovación educativa, investigación colaborativa, investigación cualitativa, competencias profesionales, enfoque interdisciplinario, cooperación interinstitucional.

### **Abstract**

This article describes an experience of educational innovation, aimed at improving the practical training of future Social Education professionals. It was carried out by a group of people responsible for tutoring at Universidad del País Vasco (Spain) and other sister institutions, and by students in that same university.

The main goal was to review and update the current *Practicum* curriculum, re-defining its methodology. This was carried out at *Escuela Universitaria de Magisterio*, Bilbao (Spain) [Primary Teacher Training College], where a Social Education Degree has existed since 1998, with yearly courses of up to 150 students. Following the new ESHE framework, the curriculum has been organized according to a modular, interdisciplinary structure.

The second part of our paper focuses on the description of the qualitative methodology used, bringing together a model of co-operative action- research and reflective thought by means of narrative techniques. We describe both the techniques and the strategies used for collecting and analyzing information. Other information gathering strategies have also been applied: discussion groups, automatic writing and audio recordings.

Thirdly, we explain the most relevant results reached in two areas: *methodology*, highlighting the scope of co-operative work and automatic writing, and *innovation*, re-formulating and expanding various pre-existing competencies. In order to define a more precise profile of the Social Education professional, a specific competency, namely learning TO BE, has also been defined.

Finally, and as a result of the needs identified, various proposals for improvement have been suggested to provide continuity to the work carried out so far. These have been collected in an action-plan based on the competencies defined and in the subsequent task specifications. Likewise, it contemplates continuous and formative assessment in *Practicum*, the continuity of its modular structure and the promotion of co-operative networks.

*Key words:* *Practicum*, social education training, educational innovation, participatory research, qualitative research, professional skills/competences, interdisciplinary approach, inter-institutional co-operation.

## Introducción

Este artículo presenta el proceso, las reflexiones y las propuestas de mejora llevadas a cabo por un grupo de nueve profesionales vinculados al Practicum de la Diplomatura de Educación Social de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea: UPV/EHU). Todas las personas que participamos en este proyecto colaboramos en el Practicum desde diferentes funciones: tutorización del alumnado desde la universidad y/o desde las entidades; organización y la gestión del Practicum incluida la participación de una alumna.

En las sesiones de evaluación organizadas por la Comisión de prácticas fueron varias las voces que manifestaron la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos en el Practicum con la clara idea de que hay muchas cuestiones susceptibles de mejora. Y ¿quiénes mejor que las personas que tutorizamos, gestionamos y organizamos, incluso cursamos el Practicum para hablar sobre el mismo?

Así, surge la idea de presentar un proyecto de innovación educativa titulado *La formación práctica del futuro profesional de la Educación Social en el marco de la investigación-acción*. El trabajo realizado se sitúa, por lo tanto, dentro de

un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que fue aprobado por el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE/HELAZ) y financiado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de nuestra universidad. Ha sido llevado a cabo entre los años 2008 y 2010<sup>2</sup>.

## El Practicum en Educación Social

Los argumentos que justifican el sentido del Practicum en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales giran en torno a los siguientes aspectos:

- Facilita el proceso de incorporación profesional y hace de nexo entre la Universidad y el mundo laboral. Es el componente de la formación más cercano a la profesionalización, que permite la conjunción de teoría y saber hacer profesional, el contraste entre los dos y la construcción de conocimiento profesional asentado en el conocimiento científico. En este sentido, Tejada (2005) resalta el espacio de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo como espacio genuino del Practicum. Siguiendo la definición de Zabalza (2003), entendemos el Practicum como el período de formación que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales.
- Contribuye a identificar y reconocer que la realidad profesional es compleja y emergente, debido a que la profesión debe dar respuesta a las necesidades de una sociedad en continuo cambio. En esta línea, Núñez (1999) destaca la función anticipadora de posibilidades profesionales y de formación del Practicum: El Practicum no sólo ha de cumplir la función de poner en contacto al estudiante con «lo dado» en las instituciones, sino abrir nuevos campos en las miras profesionales de los estudiantes.
- Ayuda a identificar tanto los aspectos diferenciales de los perfiles profesionales, como los elementos comunes a la profesión. Además,

---

<sup>2)</sup> Agradecemos tanto al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, como al SAE/HELAZ de la UPV/EHU la oportunidad que nos han ofrecido para desarrollar este proyecto.



supone una toma de conciencia de la importancia de la formación permanente del educando para su desarrollo personal, profesional y de los colectivos, aspecto comentado por Lucio-Villegas (1999) cuando destaca que una de las finalidades del Practicum es precisamente tomar conciencia de que el proceso de formación no termina en la formación inicial.

- Permite contextualizar el aprendizaje realizado en la formación, analizando y contrastando los diferentes modelos de intervención, forma de organización y gestión, formas de relación educativa etc., para poder llegar a resolver problemas y situaciones profesionales de forma reflexiva y crítica. Así, por ejemplo, Zarandona y Arandia (1998) exponen que en el planteamiento metodológico de las prácticas se fomenta el trabajo desde la interrogación, el diálogo y el planteamiento de contradicciones, ya que este tipo de estrategia proporciona la oportunidad de ir integrando un conocimiento teórico-práctico sólido e ir superando algunas de las lagunas o limitaciones que aparecen en este período de prácticas.
- Promueve el que los actores sean capaces de mostrar con argumentos sus puntos de vista e identificar la ideología en que éstos se sustentan, para, a partir de ese análisis, poder construir el pensamiento correspondiente a una nueva realidad. Además, permite al alumnado compartir sus actuaciones y reflexiones sobre lo que hace y siente; sobre lo que le interroga la realidad educativa y sobre las líneas de avance que debe crear e impulsar. Según la teoría de la competencia comunicativa de Habermas (1987) todas las personas somos capaces de comunicarnos y de generar acciones. La teoría de la acción comunicativa aporta la idea de que el conocimiento es una forma comunicativa de entendimiento.

## Contextualización de nuestro Practicum

Es importante poner de relieve el contexto del que partimos. Nos encontramos en un período de transición de planes de estudio desde la Diplomatura de Educación Social hacia el Grado de Educación Social, que comenzará a impartirse

en el curso 2010-11 para adaptarnos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El actual diseño del Practicum de Educación Social proviene del reajuste técnico del Plan de Estudios del 1999-00. En el siguiente cuadro se resumen las características de su desarrollo en dos fases.

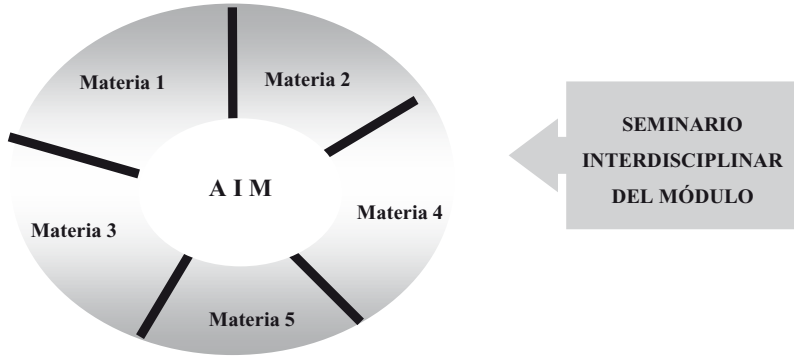
**CUADRO I.** Descripción de la estructura actual del Practicum

<b>PRACTICUM I (5 créditos) (2.º curso)</b>	<b>PRACTICUM II (28 créditos) (3.º curso)</b>
1. Participación activa en los encuentros con los profesionales (2 créditos). Permite conocer diferentes ámbitos de intervención.	1. Intervención como profesional en el trabajo de la entidad (25 créditos).
2. Elaboración escrita del análisis situacional del ámbito y de la entidad asignados (2 créditos).	2. Contraste, discusión y reflexión en el seminario (2 créditos).
3. Contraste, discusión y reflexión en el seminario (1 crédito).	3. Realización de la memoria final (1 crédito).

La tutorización del alumnado en prácticas es compartida por departamentos universitarios que tienen carga docente troncal en la titulación, y por las entidades de prácticas. La organización y gestión del Practicum corresponde al centro universitario, a través de la Subdirección correspondiente y la Comisión de prácticas creada a tal fin.

Ante la necesidad de ajustarnos al nuevo marco europeo, en nuestro centro se creó una comisión para trabajar en la nueva definición de la titulación, formada por representantes de diferentes departamentos con docencia en la misma, del alumnado y del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco. Como resultado surge una titulación de Grado con una estructura modular en la que destaca la actividad interdisciplinar del módulo, denominada AIM (Figura 1).

FIGURA I. Estructura interna de un módulo



El Practicum, dentro de esta estructura modular, tiene como finalidad la inserción en el mundo profesional y la reflexión sobre la práctica educativa. En este contexto se desarrollan las complejas funciones que los educadores deben abordar: diagnóstico, planificación, intervención, evaluación, innovación, investigación y formación.

La configuración de la acción formativa del Practicum del Grado de Educación Social se concreta en tres fases que se describen a continuación:

CUADRO II. Estructura del Practicum en el Grado de Educación Social

<b>PRACTICUM I (12 créditos) (2.º curso)</b>	<b>PRACTICUM II (12 créditos) (3.º curso)</b>	<b>PRACTICUM III (18 créditos) (4.º curso)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primer contacto con las entidades, su configuración y sus tareas.</li> <li>- Conocimiento de un ámbito socio-educativo concreto, mediante la observación participante.</li> <li>- Sesiones de trabajo colaborativo del alumnado, profesorado y profesionales de diferentes ámbitos socio-educativos, con el fin de conocer contextos y funciones educativas desarrolladas por el profesional de Educación Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su naturaleza es similar a la del Practicum I, realizándose en un ámbito diferente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implica una mayor inserción en el mundo profesional, profundizando en el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de programas socioeducativos.</li> <li>- Puede realizarse en el mismo o en diferente ámbito.</li> </ul>

Previamente a la incorporación en la entidad de prácticas, el alumnado debe participar en unos seminarios formativos acordes con el ámbito de intervención asignado. Durante la intervención debe participar en seminarios de seguimiento y análisis de la acción práctica socioeducativa, finalizando con un trabajo escrito y su defensa oral.

## Objetivos del proyecto

Nuestro proyecto fue aceptado con el objetivo de reflexionar sobre el modelo de formación que se está trabajando actualmente en el Practicum, a fin de introducir elementos de mejora que den respuesta a las necesidades formativas de los profesionales que demanda la sociedad del siglo XXI. En el Libro Blanco de Educación Social (ANECA, 2005), así como en diferentes estudios e investigaciones (Esteban y Calvo, 1999; López Noguero, 2004; AIEJI, 2005) se insiste en la necesidad de aumentar y mejorar la formación práctica de estos futuros profesionales. En línea con estas indicaciones, nuestro proyecto pretende reflexionar sobre las cuestiones metodológicas del Practicum actual para avanzar en su redefinición en el marco de las competencias profesionalizadoras.

Los objetivos que nos planteamos inicialmente fueron los siguientes:

- Indagar sobre las propuestas metodológicas y de evaluación que estamos utilizando actualmente en el Practicum de la titulación de Educación Social de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao por parte de las personas que están implicadas en la tutorización.
- Revisar la documentación, tanto teórica como de experiencias y metodologías, en torno a posibles propuestas metodológicas y de evaluación existentes.
- Analizar la práctica a partir de los indicadores consensuados de manera reflexiva (reflexión informada). En esta fase tendremos que revisar las prácticas metodológicas y evaluativas establecidas hasta ahora, su valor y, en su caso, su déficit educativo desde las nuevas definiciones y consideraciones teórico-prácticas.
- Diseñar un plan de acción orientado a la mejora (planificación conjunta).

La planificación de nuestro proyecto de innovación tendría que asumir también una organización basada en la comunicación colaborativa y en el trabajo interdisciplinar. Ello implica:

- Planificar conjuntamente las acciones, garantizando la participación de los diferentes agentes implicados en el Practicum. La propia constitución del equipo de trabajo es ya un primer paso para ello. El objetivo es crear un grupo de trabajo colaborativo.
- Un compromiso para llevar a cabo la reformulación crítica y continua de todo el plan para orientarlo a la mejora.
- Un compromiso para escribir y describir, dentro del grupo, las reflexiones individuales y conjuntas.

Estos objetivos de partida surgieron de una propuesta de la coordinadora del grupo de innovación, con el objetivo de constituir un punto de arranque para su posterior aprobación, mejora o cambio. A partir de esta propuesta se pone en marcha este proceso que, a lo largo de su recorrido, ha ido completando, modificando y jerarquizando los objetivos iniciales.

## Aspectos metodológicos

### La investigación-acción como marco de trabajo

El trabajo se enmarca en la investigación-acción colaborativa, con el objetivo de llevar a cabo una reflexión y un diálogo colectivo. La finalidad es la formación del grupo de trabajo y la innovación del Practicum de Educación Social.

Este Practicum es una asignatura interdisciplinar e interinstitucional que va unida a una realidad social compleja y cambiante. Exige necesariamente una revisión permanente de su contenido, metodología, evaluación y organización. Partiendo de esta realidad, consideramos muy importante que en cualquier proceso reflexivo en torno a esta materia, estén representados todos los colectivos que participan en la misma. Además gran parte de la literatura científica (Beck, 1998; Guiddens, 1993; Habermas, 1997; Freire, 1997a y 1997b) así lo rati-

fica. Se nos dice que ante realidades complejas (Morin, 1997) la mirada también ha de ser compleja y sobre todo interdisciplinar, superando las barreras que tan ficticiamente hemos ido manteniendo dentro de las disciplinas.

Si esto es así, abarcar la compleja realidad del Practicum precisa de miradas, de modos y agentes diferentes. Según Ramírez Eras (2001), esta complejidad exige ver los hechos reales dentro de un contexto, dentro de una globalidad, desde su multidimensionalidad y su propia complejidad.

De ahí, el valor de la creación de equipos interprofesionales e interdisciplinarios. Este modo de afrontar la práctica profesional y la construcción del conocimiento en torno a la misma debiera de ser, en principio, un hábito en el modo de generar *corpus* científico. Este proyecto de innovación es un buen ejemplo de ello.

Ahora bien, ¿es esto suficiente para mirar la complejidad? Para ello nos parece esencial partir de un equipo interdisciplinar. Y, además, optamos por una metodología de trabajo que pone el acento en la fuerza de la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento, a lo largo de un proceso continuo en el que prevalecen las relaciones horizontales entre los diversos agentes y sectores vinculados al problema que investigar, con objeto de promover cambios en la realidad (Kemmis y McTaggart, 1988). Pensamos que reflexión y acción deben avanzar de modo articulado, sobre todo si lo que buscamos es contribuir a la realización de buenas prácticas, esto es, bien fundamentadas científicamente (Fernández y otros, 2006; Zabalza, 2007). Hemos de tener presente que esto significa trabajar en la práctica de forma que desvelemos las contradicciones que en ella aparecen, problematicemos el conocimiento y examinemos las consecuencias educativas, sociales y políticas que tienen las decisiones prácticas que adoptamos.

Tenemos claro que articular la teoría con la práctica, la investigación con la acción hace más fuerte el *corpus* teórico y la intervención y, aún más, construye «cultura profesional». Avanzar en esta dirección supone hacer un recorrido que nos conduzca a normalizar el trabajo interprofesional, y a incorporar la indagación como fuente de preguntas y respuestas que hemos de dar a la cotidianidad del quehacer educativo.

Creemos, además, que la constitución del equipo y la metodología de trabajo son coherentes con la nueva estructura modular con la que vamos a trabajar a partir del curso que viene en los estudios de grado, ya que la organización del módulo, así como la definición de la AIM (actividad interdisciplinar de módulo) van a exigir un trabajo colaborativo y participativo.

## Procedimiento seguido

Se constituyó un grupo de nueve personas unidas por su interés en el proyecto desde una perspectiva interdisciplinar e interinstitucional:

- Tres educadores y educadoras sociales de entidades colaboradoras con nuestro Practicum que ejercen su labor profesional con personas mayores (Fundación Aspaldiko), con personas en situación de exclusión social (Asociación Bizitegi) y con personas con trastornos del espectro autista (Apnabi).
- Una alumna del Practicum II, integrante de la Comisión de prácticas y que actualmente realiza su labor profesional en el ámbito del maltrato a la mujer.
- Cinco profesoras-tutoras de la universidad que pertenecemos a diferentes departamentos: Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación y Sociología I.

Las primeras reuniones fueron decisivas para aclarar aspectos de gestión del grupo, empezar a conocernos como personas y profesionales, asumir responsabilidades y otras cuestiones prácticas. En definitiva, se trataba de empezar a constituir un grupo colaborativo que pudiera funcionar como tal.

A lo largo del proceso han aparecido diversas cuestiones de procedimiento de trabajo de grupo, entre los que destacan:

- Los seminarios programados en los que el diálogo e intercambio del análisis y reflexión han permitido el conocimiento de la realidad y la consiguiente articulación entre teoría y práctica. Estos seminarios han sido grabados en audio para su posterior análisis, reflexión y reconstrucción.
- Método colaborativo y dialógico. El funcionamiento grupal se ha llevado a cabo desde el principio de igualdad/horizontalidad de forma que todos los participantes han mantenido las mismas responsabilidades y tareas dentro del grupo.
- Compromiso con la formación y contraste teórico mediante el análisis de documentos seleccionados por su relevancia en el ámbito estudiado, y

jornadas con expertos, para obtener una significación más rica y completa de la reflexión y de los datos recogidos.

- Mejora del modelo actual del Practicum y aportación de propuestas que propicien acciones futuras de cara al nuevo grado.
- Creación de una plataforma de comunicación en Moodle para apoyar y agilizar nuestro trabajo y la interacción fluida de todos los participantes.

### **Técnicas y estrategias en la recogida de información**

Las estrategias de recogida de información utilizadas han sido variadas. Cada una de ellas se ha ido incorporando en la medida en que el grupo, a lo largo del proceso vivido, ha ido necesitando.

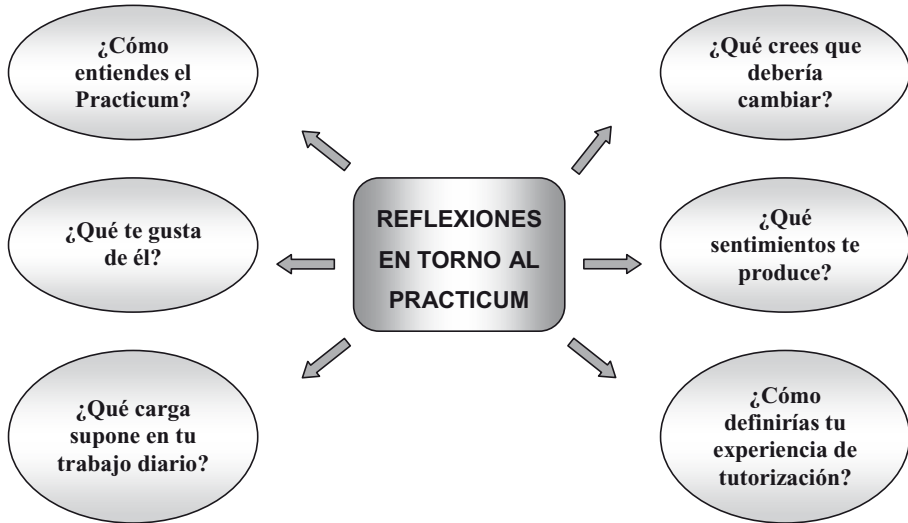
Las técnicas utilizadas se ubican en la recogida de información cualitativa: grupos de discusión, notas de campo, escritura automática, análisis de documentos, grabaciones en audio.

Merece destacarse la escritura automática como una herramienta muy útil que ha abierto múltiples perspectivas de análisis a los temas tratados. La escritura automática es una técnica narrativa que, en nuestro grupo, se concretó de la siguiente manera: cada persona escribe durante tres periodos de tiempo de 10', separados entre sí, con la consigna de narrar todo lo que llegue espontáneamente al pensamiento, sin detenerse ni reflexionar en torno al contenido. Tiene la intención de expresar los niveles más profundos de espontaneidad en aquello que nos sugiere el tema propuesto.

Este procedimiento se realizó centrando la atención en qué es para cada persona el Practicum. A modo de guía se utilizaron los siguientes interrogantes:



FIGURA II. Guía para la escritura automática



Cada persona, desde su posición como profesional de la entidad, como docente universitario o alumnado, enriquece las aportaciones derivadas de los relatos. La escritura automática dio lugar a 12 relatos individuales: 9 corresponden a los integrantes del grupo y 3 a profesoras de la universidad con funciones de gestión y tutorización. En ellos, espontáneamente se describen percepciones, creencias y sentimientos. Así, el relato permite dar sentido a la realidad vivida.

### Técnicas y estrategias para el análisis de la información

La recogida de información ha dado lugar a un amplio y rico conjunto de datos. Para su análisis, se ha optado por usar un conjunto de técnicas de análisis cualitativo que permitieran descubrir qué nos estaban diciendo dichos datos acerca de nuestro Practicum y nuestra experiencia en él:

En los grupos de discusión hemos utilizado la técnica interpretativa de reconstrucción a partir de las notas de campo y las grabaciones en audio de los seminarios. Esta tarea fue compartida alternativamente por los diferentes integrantes del grupo y se realizó después una puesta en común de todo el grupo,

con el fin de analizar y reconstruir la información. De esta forma, obtenemos un documento interpretativo que incluye tanto una mirada retrospectiva como proyectiva que facilitan no sólo una lectura más sistemática del conocimiento producido en los seminarios, sino también el planteamiento de nuevos interrogantes y temas emergentes que nos guíen en la acción-reflexión futura (Arandía, Fernández y Ruiz de Gauna; 2001).

En la escritura automática hemos utilizado:

- Análisis de contenido a partir de un conjunto de categorías previamente acordado por el grupo tras la primera lectura y discusión de los relatos.
- Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), teniendo en cuenta las categorías. El objetivo es, por un lado, seleccionar estrategias que nos permitan aprovechar las oportunidades y fortalezas encontradas para mejorar nuestro Practicum y, por otro, descubrir y reflexionar sobre las debilidades y amenazas de forma que podamos llegar a un plan de acción que, en la medida de lo posible, las elimine, disminuya u obvie.
- Uso del programa informático NUDIST para revisar y ajustar las categorías que previamente se habían trabajado, con la intención de comprobar qué tipo de información era la más frecuente en los relatos.

En el análisis de documentos se estudiaron individual y colaborativamente un conjunto de documentos internos del centro relacionados con el Practicum actual y con las competencias del Practicum en el nuevo grado. La misma tarea se llevó a cabo con diferentes textos y artículos relacionados con la investigación-acción, con los procedimientos de recogida y tratamiento de la información, y con el Practicum en la formación de profesionales de la Educación Social. Los debates y reflexiones que surgieron se recogieron en grabaciones de audio y en notas de campo, para la reconstrucción de las sesiones. Asimismo, se realizaron análisis de contraste entre las competencias específicas del nuevo Practicum y nuestros relatos.

## La importancia del proceso

Es difícil sintetizar lo que ha sido un proceso de aprendizaje largo y rico para todos y cada de los miembros de este grupo. A pesar de las dificultades, el sentimiento compartido es de alta satisfacción por el resultado obtenido. Seguidamente, señalamos algunos aspectos que permiten comprender y ponderar la acción llevada a cabo.

Nuestro grupo de trabajo era novel en varios aspectos: un grupo de personas con diferentes papeles profesionales, unidos por el interés compartido de mejorar nuestra acción y el Practicum de Educación Social. Crear un grupo de trabajo colaborativo era una experiencia novedosa para muchos de nosotros y trabajar en el marco de la investigación-acción también.

Las primeras reuniones fueron marcando de forma consensuada un procedimiento de trabajo acorde con el marco de investigación definido. En los primeros pasos fueron especialmente importantes la guía propuesta por la coordinadora del grupo y el apoyo de personas expertas. De este último, surgió la idea de empezar por la técnica de escritura automática y los relatos narrativos como su producto.

La escritura automática, a pesar de las dudas y miedos que suscitó en un principio, ha resultado de gran valor, contribuyendo a:

- Identificar problemas y descubrir que hay muchos temas, intereses, dudas, interrogantes y creencias que nos unen.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo que, como apunta Bruner (1997), nos ayuda a dar sentido a nuestra vida y a los sucesos en que estamos implicados cuando con éstos componemos relatos.
- Iniciar procesos individuales de retrospección-introspección entendidos como una actitud reflexiva e indagadora que permite establecer conexiones entre la experiencia vivida y la percepción ideal sobre las prácticas y nuestra función en ellas.
- Crear un grupo colaborativo, dándonos a conocer, trabajando desde la horizontalidad y el respeto mutuo.
- Iniciar procesos grupales como la creación de un lenguaje común, la comprensión conjunta del tema teniendo en cuenta todos los puntos de vista, y la discusión de los problemas y posterior coordinación de la actividad en común para resolver los conflictos.

- Aprender y perfeccionar la toma de decisiones en grupo colaborativo respecto al procedimiento, metodología, técnicas, reparto de tareas...
- Obtener los primeros datos con los que empezar a trabajar, reflexionar, debatir, contrastar...
- Seleccionar el tema y problema de investigación del que partir y cuya respuesta centrará nuestra acción.

En la fase de análisis de los relatos, optamos por organizarnos en subgrupos, si bien, todo se ha llevado al grupo para su discusión, reanálisis y ajustes. La formación puntual de subgrupos para la realización de diversas tareas ha contribuido a potenciar la acción colaborativa entre todos sus miembros. Este objetivo se vio favorecido al mantener una composición variable y representativa de los distintos protagonistas y de las tareas llevadas a cabo. La misma dinámica preside la elaboración de este artículo, considerando que todo ello ha facilitado y enriquecido tanto la creación de grupo como la labor colaborativa. Aprender a trabajar juntos desde la paridad y conseguir un clima distendido ha contribuido a reconocernos como personas y profesionales.

Es importante señalar que nuestros relatos surgen desde la experiencia y son relatos espontáneos y previos al acercamiento a la teoría. Es paralelamente al análisis de su contenido cuando sentimos la necesidad de acudir a fuentes documentales y a personas expertas que nos guíen y asesoren. En este momento, el principal interés se centró en profundizar sobre la investigación-acción y en delimitar sobre qué aspecto del Practicum íbamos a empezar a trabajar (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Carr, 1990; Smith, 1991).

Elegir el tema y delimitar el problema que debíamos investigar ha llevado una parte importante del proceso. La cantidad y variedad de perspectivas de análisis emanadas de los relatos narrativos, de las reuniones con expertos, de las aportaciones en los seminarios y de las lecturas formaron un conjunto amplio de posibilidades que creó la necesidad de ordenar y jerarquizar las diferentes temáticas. La identidad profesional del educador o educadora social fue el tema elegido tras constatar que los objetivos y las competencias de los planes de estudio marcan esa identidad. Nuestro interrogante fue: ¿en qué medida nuestras prácticas contribuyen al desarrollo de la identidad profesional?

Formulada la pregunta surge el interés y la necesidad de nuevos análisis que desembocaron en el replanteamiento de los objetivos del proyecto, enfocando nuestro trabajo a:

- Revisar las competencias elaboradas por la Comisión de prácticas
- Definir o concretar su significado
- Analizar desde nuestra experiencia qué competencias son atendidas
- Detectar necesidades en torno al logro de las competencias
- Elaborar propuestas de mejora para el desarrollo del Practicum

Paralelamente a nuestro trabajo, la Comisión de prácticas de Educación Social había definido las competencias relacionadas con el Practicum. Su análisis dio lugar a intensos y ricos debates que nos llevaron a plantearnos nuevos interrogantes, a problematizar conocimientos y prácticas educativas, a necesitar nuevos apoyos en la teoría... A modo de ejemplo: ¿Las personas de este grupo entendemos estas competencias del mismo modo?; ¿Les damos el mismo contenido?; ¿Qué estamos haciendo en nuestras prácticas actuales que estén reflejadas en estas competencias y qué nos queda por incorporar?; Si en nuestros relatos y grupos de discusión han aparecido cuestiones importantes que consideramos que no están explícitamente incluidas en las competencias, ¿cómo incorporarlas? (Ver cuadro 4).

Todo ello nos llevó a realizar un nuevo análisis. La actividad se concreta en los siguientes pasos:

- Contrastar las competencias específicas del nuevo Practicum de Educación Social y nuestras categorías, manteniendo el origen de las distintas voces (profesores del centro, tutores de las entidades y alumnado).
- Dotar de contenido a las competencias específicas del nuevo Practicum de Educación Social en nuestro centro, revisarlas y, en su caso, reformularlas o ampliarlas aclarando el significado y contenido que damos a cada competencia. Implícita en esta labor estaba la búsqueda de un lenguaje común que nos facilitara posteriores análisis. Apoyamos esta tarea en la lectura y discusión de nuevos documentos relacionados con las prácticas en Educación Social y sus competencias (Esteban Ruiz y Calvo de León (Coords), 1999; Tejada Fernández, 2005).
- Contrastar de nuevo las competencias reelaboradas y las categorías obtenidas de nuestros relatos.

No queremos cerrar este apartado sin señalar algunos aspectos que creemos que ayudan a entender mejor nuestro proceso, nuestra vivencia y la dificultad de la tarea.

Hay una serie de cuestiones que han salido de forma recurrente a lo largo de los seminarios que reúnen nuestras dudas, incertidumbres y contradicciones como, por ejemplo, en torno a la metodología utilizada o a la suficiente representatividad de los colectivos.

Junto a los momentos de incertidumbre y de inseguridad en la labor que se iba desarrollando, también aparecían otros momentos muy gratificantes. De hecho, valoramos positivamente haber sido capaces de entrelazar eficazmente diferentes acciones en forma paralela:

- Constitución de un grupo colaborativo con representación de todas las partes implicadas en el Practicum de Educación Social
- Formación a través de la lectura y seminarios con expertos, lo que ha hecho posible construir un conocimiento localizado en la práctica (Cochran y Lytle, 2003), buscando teorías y orientaciones que han ayudado al grupo a situarse mejor ante el tema tratado.
- Reflexión y análisis tanto de la información como la comprensión, y revisión de las creencias compartidas. Los seminarios, caracterizados por la alta implicación, participación y debate, han sido de gran utilidad para vehiculizar la indagación y reflexión sobre nuestras propias creencias y actitudes, la comprensión de otros puntos de vista y experiencias, y la revisión y acuerdo para encontrar un lenguaje y significación común.
- Focalización doble del pensamiento reflexivo: el Practicum en el actual Plan de Estudios y en los nuevos estudios de grado.

## Resultados y propuestas de mejora

El planteamiento metodológico que hemos utilizado ha aportado numerosos datos y resultados, así como necesidades detectadas y pautas de acción para mejorar el Practicum actual y para afrontar el reto del Practicum del Grado de Educación Social.

## Resultados

El empleo de la técnica de escritura automática dio como resultado doce relatos narrativos acerca de nuestro concepto del Practicum. En una primera aproximación acordamos usar siete categorías para facilitar un análisis de contenido más sistematizado.

El cuadro siguiente muestra el instrumento que construimos para trabajar con la técnica DAFO, a partir de las categorías.

**CUADRO III.** Instrumento para la categorización de los relatos.

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Factores contextuales del Practicum:</li> <li>2. Concepto de Practicum</li> <li>3. Objetivos de formación del Practicum</li> <li>4. Cuestiones metodológicas en torno al Practicum:</li> <li>5. Evaluación de los objetivos de formación</li> <li>6. Participación de los protagonistas</li> <li>7. Relaciones entre los protagonistas</li> </ol>				

Trabajar desde esta mirada dio como resultado, por un lado, mayor conciencia de la complejidad de construir un buen Practicum y, por otro, la necesidad de mejorar nuestro sistema categorial, dadas las dificultades encontradas para cumplir la tarea.

Al categorizar los relatos con el programa NUDIST, trabajando con las líneas de texto de cada uno de los relatos, observamos que había categorías que habían sido incluidas más insistentemente que otras, y también observamos que había categorías que se solapaban. Todo ello dio como resultado una redefinición y reducción de las categorías a cinco:

- Concepto y objetivos de formación del Practicum
- Aspectos contextuales
- Cuestiones metodológicas
- Evaluación de los objetivos de formación
- Protagonistas: participación y relaciones.

La reflexión colaborativa acerca de estos resultados produjo un momento de inflexión en nuestro proceso. Fue entonces cuando el grupo decidió profundizar en la identidad profesional del educador o educadora social a partir de las competencias. A continuación presentamos algunos resultados.

El Cuadro IV recoge la reformulación de las competencias de los nuevos estudios de grado.

**CUADRO IV.** Reformulación de las competencias específicas del Practicum

<b>Competencias específicas del Practicum</b>	
<b>Según la comisión de prácticas</b>	<b>Según nuestra reelaboración</b>
1. Intervenir profesionalmente en contextos de la Educación Social, sobre las bases teórico-prácticas de las diferentes disciplinas relacionadas con la Educación Social, y desde claves éticas y de respeto a la deontología profesional.	1. Intervenir profesionalmente en contextos de la Educación Social con responsabilidad, desde las bases teórico-prácticas de las diferentes disciplinas relacionadas con la Educación Social, y desde la ética y el respeto a la deontología profesional.
2. Responsabilizarse de sus acciones educativas, desde el reconocimiento de la identidad profesional y el ejercicio de las funciones profesionales del educador social.	2. Construir colaborativamente conocimiento sobre el «ser» y el «hacer» profesional de la Educación Social, mediante la investigación y el análisis de la práctica.
3. Construir colaborativamente conocimiento sobre el «ser» y el «hacer» profesional de la Educación Social, mediante la investigación y el análisis de la práctica.	3. Comunicar de forma argumentada y crítica, oralmente y por escrito, las reflexiones sobre el trabajo profesional en la Educación Social y la cultura de las organizaciones en las que se está inmerso.
4. Comunicar de forma argumentada, tanto oralmente como por escrito, las reflexiones sobre el trabajo profesional de los educadores y educadoras sociales, así como de la cultura de las organizaciones en las que está inmerso.	4. Elaborar un proyecto de intervención educativa recorriendo sus diferentes fases: diagnóstico (observación, toma de contacto, análisis del contexto), diseño de la intervención, implementación y evaluación.
5. Planificar, desarrollar y evaluar de forma reflexiva proyectos de acción socioeducativa en ámbitos de la Educación Social, teniendo como referencia las conclusiones del diagnóstico de una realidad concreta.	5. Trabajar e interactuar de manera positiva en grupos interdisciplinares e interinstitucionales desde la conexión del trabajo en red.
6. Elaborar propuestas, herramientas e instrumentos educativos para enriquecer y mejorar los procesos, contextos y recursos educativos y sociales.	6. Desarrollar habilidades de autoconocimiento, autonomía y relacionales que potencien el desarrollo personal y profesional.
7. Capacidad de trabajo en grupos interdisciplinares e interinstitucionales.	



Uno de los resultados más interesantes es la inclusión de una competencia que específicamente no se había recogido desde la Comisión de prácticas y que ya aparece mencionada desde nuestros relatos y reconstrucciones de los primeros seminarios. Se trata de la competencia número 6.

De la lectura y análisis de diferentes documentos y tras la reflexión y debate colectivo, hemos dado a cada competencia un significado común. Como muestra de este trabajo, presentamos en el cuadro 5 el contenido dado a la competencia número 6.

---

**CUADRO V.** Contenido de la competencia número 6

---

<p><b>COMPETENCIA NÚMERO 6:</b> <b>Desarrollar habilidades de autoconocimiento, autonomía y relacionales que potencien el desarrollo personal y profesional.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoanalizar los propios intereses, actitudes y aptitudes en el contacto con las distintas realidades educativas.</li><li>• Analizar y reflexionar sobre las propias posibilidades por medio del encuentro con el contexto social.</li><li>• Trabajar los miedos y ansiedades que pueden surgir en el acercamiento a los fenómenos sociales.</li><li>• Analizar las propias motivaciones con relación a las diversas tareas profesionales y a las relaciones con los demás.</li><li>• Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e entidades de Educación Social.</li><li>• Asumir actitudes dinámicas y mostrar iniciativa.</li><li>• Desarrollar habilidades relacionales mediante el trabajo en grupo, el trabajo con los profesionales que intervienen en los ámbitos educativos y con los destinatarios de los programas en que participe.</li><li>• Desarrollar habilidades de dinamización, observación y coordinación de grupos.</li><li>• Manifestar disposición para aprender de modo continuo y aplicar estrategias de autoevaluación y perfeccionamiento profesional.</li><li>• Generar aptitud para adaptarse a los cambios y a las nuevas soluciones profesionales.</li></ul>

Del contraste entre los relatos y las competencias redefinidas hemos obtenido una tabla en la que se recogen todos los fragmentos de las narraciones relacionados con cada una de las competencias, manteniendo las distintas voces. Como ejemplo, presentamos en el cuadro 6 una selección de los resultados obtenidos para la competencia 6.

## CUADRO VI. Contraste entre relatos y competencias: fragmentos seleccionados.

<b>COMPETENCIA NÚMERO 6</b> <b>Desarrollar habilidades de autoconocimiento, autonomía y relacionales que potencien el desarrollo personal y profesional.</b>
<b>Alumna</b> - Tiene que ser un proceso dentro de ese espacio-tiempo donde reflexionar, participar, debatir, aprender, desaprender, interpretar, desmitificar, conocernos a nosotros mismos en acción, autoevaluarnos, observar como actuamos o influimos en los demás y en su realidad.
<b>Tutor/a de la entidad de prácticas</b> - Considero que hay toda una parte de reflexión continua, del entender por qué se hacen unas cosas y no otras...que se queda muchas veces en el aire... lo que ellas suelen transmitir es un poco de desorientación...y en este sentido suelen adoptar una actitud más pasiva. Analizaría también el cambio de actitud cuando acaban las clases de la universidad. - Las primeras experiencias debemos cuidarlas mucho porque van a marcar su periodo de Practicum, sintiéndose a gusto o no, cogiendo confianza o no, adquiriendo miedos o no, inseguridades, etc. - A veces vienen con expectativas desajustadas que hay que canalizar: o no conocen el perfil de usuario, o nunca han tenido experiencias previas de trabajo con personas.
<b>Tutor/a de universidad</b> - Creo que es importante fomentar mucho la reflexión en los seminarios sobre las funciones, actividades y tareas que hacen los y las educadoras sociales, pero también sobre las relaciones que tienen con los diferentes colectivos y personas con las que trabajan y entre ellos y con la comunidad. - (Si fuera alumna) me gustaría que me prepararan para afrontar experiencias que no van a coincidir en absoluto con mis expectativas... También en cómo afrontar realidades que desbordan o no cumplen las expectativas. - Me imagino al alumnado enfrentado a situaciones reales y descubriendo sus capacidades, miedos, inseguridades que le surgen en cada ocasión... los interrogantes que puede haber por debajo de cada emoción que experimentan: reconocer y valorar los logros, analizar los miedos e inseguridades para saber a qué carencia corresponden e intentar descubrir los caminos para solucionarla. - Las prácticas son una oportunidad que permite el suficiente acercamiento al alumnado como para guiarle en el camino de la introspección personal, de conocerse, aceptarse y valorarse.

En el análisis del contraste también hemos descubierto que los comentarios hechos desde la escritura automática reflejan en gran medida nuestra preocupación por el contenido y desarrollo de las competencias necesarias para lograr la identidad profesional del educador o educadora social. A veces, de manera explícita y, otras, en el trasfondo de lo que se ha escrito.

Como prueba de ello presentamos la tabla 1.

**TABLA I.** Distribución de los textos extraídos de los 12 relatos, en función de su proximidad al contenido de las competencias: frecuencias y porcentajes

<b>Competencias</b>	<b>N.º de relatos que aluden a cada competencia</b>	<b>%</b>
Competencia 1: intervenir profesionalmente...	11	92
Competencia 2: construir colaborativamente...	10	83
Competencia 3: comunicar de forma argumentada y crítica...	3	25
Competencia 4: elaborar un proyecto...	3	25
Competencia 5: trabajar e interactuar...	9	75
Competencia 6: desarrollar habilidades de autoconocimiento...	9	75

Esta distribución nos ha permitido descubrir dónde se centra más nuestra preocupación cuando reflexionamos sobre el Practicum de una manera espontánea. Así, vemos que los contenidos de las competencias 3 y 4 parecen quedar en segundo plano, ya que apenas hay referencias a ellas en los relatos. Otro dato que resaltar es el número elevado de relatos en los que se mencionan aspectos referidos a la competencia 6. Conviene recordar que estos relatos fueron redactados desde la experiencia del Practicum actual, y previos al acercamiento al marco teórico y a la definición de las competencias por parte de la Comisión de prácticas.

### **Propuestas de mejora**

Desde nuestra reflexión colectiva hemos detectado algunas necesidades a partir de las cuales avanzamos nuestras propuestas, siendo conscientes de que hay que seguir profundizando, ampliando y operativizando:

- Potenciar en el alumnado la necesidad de que sea protagonista de su propio proceso formativo de forma responsable.
- Fomentar en el alumnado la reflexión, participación y debate para conocerse mejor y sacarle más provecho al Practicum. Promover, también, el espíritu crítico, cuestionando la realidad, tanto a nivel del trabajo profesional, como de la filosofía de la entidad.
- Proporcionar de forma real al alumnado en prácticas la posibilidad de tomar conciencia de todo el proceso de intervención (programar, evaluar...) para la toma de conciencia desde la reflexión del porqué de la acción.

- Solicitar e impulsar la existencia de la figura del educador o educadora social en las entidades colaboradoras, para que pueda servir de referente al alumnado en prácticas.
- Facilitar al alumnado el conocimiento de diversos ámbitos de intervención, así como de diferentes fases y estilos de intervención.
- Promover que el Practicum sea un proceso donde se favorezca la reflexión en la acción.
- Mejorar las dinámicas en los seminarios.
- Impulsar el conocimiento y uso de herramientas de intervención. Trabajar con metodologías activas como, por ejemplo, el estudio de casos.
- Trabajar en la labor de tutorización al alumnado incluyendo expectativas, sentimientos, motivaciones, miedos... mediante un proceso de reflexión y autoevaluación compartida.
- Crear espacios de trabajo en equipos interdisciplinares e interinstitucionales, con participación de colectivos diversos: profesorado, profesionales de la entidad de prácticas, alumnado.
- Complementar el trabajo del tutor o tutora universitarios con el trabajo del tutor o tutora de la entidad que conoce y domina su campo concreto.
- Entender la memoria, no como un trabajo final, sino como un instrumento que nos ayude a explicitar el proceso formativo del alumnado. y a reflexionar sobre él de forma conjunta.
- Promover espacios de formación y especialización de los tutores y tutoras de prácticas.
- Potenciar el protagonismo del alumnado en el proceso de Practicum.
- Consensuar unos objetivos mínimos de planificación y programación cuando trabajamos en las prácticas, tanto en la universidad, como en las entidades.
- Delimitar unas fases por las que tiene que pasar el alumnado: observación, intervención y evaluación. Formalizarlo mediante un documento que llegue a las entidades desde la universidad para que cada entidad lo adecue a su realidad, a su ámbito.
- Revalorizar la labor del Practicum, teniendo en cuenta que es un proceso formativo complejo, pero muy importante en la formación de los futuros profesionales de la Educación Social.
- Impulsar la creación de grupos colaborativos interdisciplinares e interinstitucionales.

- Reivindicar el reconocimiento de la labor desarrollada en los grupos colaborativos interdisciplinares e interinstitucionales por parte de profesionales de la Educación Social, tutores y tutoras de universidad y alumnado.

## Mirada proyectiva: hacia dónde dirigir nuestro proceso

Este proyecto de innovación es reflejo de una de las necesidades más sentidas por el grupo: necesitamos encontrarnos, conocernos, dialogar, y construir juntos el Practicum de la titulación.

Consideramos que hemos formado un grupo colaborativo consolidado. Nos encontramos a gusto trabajando conjuntamente y hemos desarrollado una forma de estar y de hacer que nos ha resultado muy útil. Es por ello por lo que queremos seguir aprendiendo y avanzando juntos. Nuestro horizonte de trabajo podría ir en alguna de las siguientes direcciones:

- Profundizar en el análisis de los datos que ya tenemos recogidos.
- Partir de las competencias y construir un plan de acción que facilite que el alumnado las alcance. Es una labor que nos va exigir responder para cada competencia cuestiones como:
  - Su operativización: qué tiene que hacer el alumnado para que esa competencia se considere cubierta.
  - Qué podemos hacer los tutores y tutoras del centro y de las entidades, para facilitarlos. Y, en relación a ello, cómo mejorar nuestra coordinación.
  - Qué documentos, protocolos, compromisos... serían necesarios.
  - Qué recursos humanos, organizativos, económicos, estructurales necesitamos.
  - Cómo evaluamos al alumnado: a partir de qué indicadores, quién evalúa, cuándo evaluar, posibles documentos y guías que elaborar.
  - Qué implican los temas anteriores teniendo en cuenta que tendremos tres asignaturas en el Practicum dentro de una estructura modular.
- Evaluación continua y formativa del Practicum en su conjunto.

- Seguimiento de la estructura modular, entendiendo que el Practicum debe estar coordinado con el resto de asignaturas y módulos.
- Potenciar la presencia del alumnado en el grupo y generar redes colaborativas en torno al Practicum.

Nos sentimos en un momento con muchos temas abiertos, donde vemos con más claridad el horizonte, la tarea que desarrollar: multitud de interrogantes, propuestas de acción y cuestiones en las que ir profundizando. Esto nos anima a seguir trabajando juntos, a seguir aprendiendo unos con otros, a seguir nuestro proceso.

## Referencias bibliográficas

- ANECA. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid.
- ARANDIA, M., FERNÁNDEZ, I. y RUIZ DE GAUNA, P. (2001). El Procedimiento de reconstrucción como medio de desarrollo profesional en la formación de formadores. Congreso Internacional de Pedagogía, La Habana, febrero 2001 (en papel).
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. LIEBERMAN y L. MILLER, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.
- ESTEBAN RUIZ, F. y CALVO DE LEÓN, R. (Coord.) (1999). *El Practicum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.
- FERNÁNDEZ, I., ARANDIA, M., URIBETXEBARRIA, A. et al. (2006). Aproximación al ámbito de la Infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de

- investigación-formación. Congreso de Infancia maltratada, Santander, noviembre (en papel).
- FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- (1997 b): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI editores.
- GIDDENS, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- HABERMAS, J. (1997). *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 Vols. Madrid: Taurus.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2004). Las prácticas de campo de la Diplomatura en Educación Social en Andalucía: Objetivos y características. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Santiago de Compostela, 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre (en papel).
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- RAMÍREZ ERAS, A. M. (2001). Paradigma de la interculturalidad. *Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*. Año 3, n.º 26, Mayo.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005) El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 5.
- SMITH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* 294, 275-300.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (p. 45). Madrid: Narcea.
- (2007). Buenas prácticas en el Practicum: Bases para su identificación y análisis. En A. CID, et al. (Coord.), *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria: Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 35-48). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- ZARANDONA, E. y ARANDIA, M. (1998) Sobre el registro narrativo e instrumentos de ayuda en el material de preentación del Practicum I de Educación Social. *Revista de Educación*, 189-206.

## Fuentes electrónicas

AIEJI. ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORES SOCIALES (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco\\_competencias\\_educador\\_social.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf)

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 7, n.º 2. Recuperado el 8 de marzo de 2010, de: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

**Dirección de contacto:** Nekane Beloki-Arizti. E.U. de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU). Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao, España. E-mail: [nekane.beloki@ehu.es](mailto:nekane.beloki@ehu.es)





## **El contexto de Prácticas**



# La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas<sup>1</sup>

## The new initial training for Secondary Education Teachers: a model to choose good schools for trainees

Javier M. Valle López

Jesús Manso Ayuso

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Madrid. España.*

### Resumen

Este artículo pretende responder a la preocupación que desde hace tiempo existe sobre la profesión docente, centrándose en la construcción de un instrumento que ayude a las Administraciones Educativas y a las universidades a seleccionar centros con buenas prácticas educativas en los que los futuros docentes realicen el módulo de prácticas del nuevo Máster profesionalizador diseñado para la consecución de la capacitación pedagógica y didáctica exigida desde la LOE. Para lograr esta finalidad se han considerado necesarias dos actuaciones metodológicas principales. La primera de ellas está centrada en la construcción de un modelo que defina lo que es un centro de secundaria con buenas prácticas educativas mediante la metodología *delphi*. La siguiente fase ha consistido en la validación del modelo obtenido anteriormente mediante el uso de un cuestionario aplicado a profesores de centros reales de todo el territorio español considerados como ejemplares, llegando hasta una muestra total de 173 docentes en 35 centros. La unión

---

<sup>(1)</sup> Este artículo presenta los resultados de una investigación que ha contado con el patrocinio y colaboración del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CGCDL), el antiguo Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (ME) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Nuestro mayor agradecimiento para estas instituciones y las personas que han colaborado en el proyecto.

de este doble trabajo realizado de manera consecutiva ha conseguido mostrar unos resultados de aplicación para las Comunidades Autónomas (CCAA). Con el instrumento diseñado pueden reconocerse los elementos que se deben encontrar en un centro para considerarlo adecuado para la realización de las prácticas de los futuros profesores de secundaria. Las conclusiones y recomendaciones finales de esta investigación resultarán de gran interés para su aplicación ya que están especialmente destinadas para ayudar al trabajo que deben realizar las Administraciones Educativas, las universidades y los propios centros educativos en lo relativo al período de prácticas del nuevo modelo LOE para la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.

*Palabras clave:* formación inicial del profesorado, Máster en educación, Practicum, Educación Secundaria, centros de buenas prácticas.

### **Abstract**

Initial Training for Secondary Education Teachers is in the educational policy agenda since long time ago. There have been different reforms in some European countries. The Educational Organic Act (2006), due to the European Higher Education Area, established in Spain a new Master (one year, 60 ECTS credits) as the qualification required for teaching in Secondary Education. European recommendations have pointed the practical dimension as the crucial element in future teachers training. For that reason, it is very important a good implementation of the practical dimension in the master mentioned above. To do it in an appropriate way, it is necessary to identify the «best practices schools» in order to be selected as the best schools in which future teachers should attend the practical stage of their training. The research summarized in this paper tries to find out a model to identify the crucial factors of the «best practices schools». As a result, it offers to universities and educational administrations a very useful instrument to select the most appropriate centers for training the future Secondary Education Teachers.

*Key Words:* initial teacher education, Master in education, Practicum, Secondary Education, best practices schools.

## **Planteamiento del problema**

La preocupación sobre el presente y el futuro de la profesión docente requiere la existencia de espacios de reflexión sobre los diferentes factores que la influyen.

En el contexto educativo actual encontramos algunos cambios significativos derivados de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Estas modificaciones están influidas a su vez, entre otros factores, por la adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (MEC, 2003). Entre ellos, encontramos uno especialmente significativo: la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS). La Orden Ministerial del 27 de diciembre de 2007, que ha aprobado los requisitos de verificación de los *títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas*, ha servido para concretar y regular lo que de manera breve se recogía en la LOE (arts. 94, 95, 97 y 100). No debemos olvidar que con esta medida se ha producido la extinción del modelo CAP (Certificado de Aptitudes Pedagógicas), que llevaba vigente más de 35 años, abriéndose una nueva oportunidad educativa que debe ser aprovechada.

Del diseño y puesta en marcha de unas buenas prácticas para los futuros profesores de educación secundaria depende, en gran medida, el éxito de este nuevo modelo de formación. La realización de estudios e investigaciones a este respecto son fundamentales para aportar conocimiento que favorezca la mejora que debe ir produciéndose progresivamente.

Este artículo presenta el trabajo sobre la dimensión práctica del máster de profesorado de Educación Secundaria que se ha hecho con el objetivo de aportar criterios para su diagnóstico y hacer recomendaciones que podrán suponer una mejora para el conjunto del sistema educativo. El informe *Buenas prácticas en centros de enseñanza secundaria: una aportación desde la profesión* es la base de este estudio que refleja dos años de trabajo (2007 y 2008) que culminaron con la presentación de la memoria final en el Consejo Escolar del Estado.

Con el patrocinio y trabajo colaborativo del Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CGCDL), el antiguo Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (ME) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se ha gestado esta investigación con el objetivo de buscar la manera de mejorar la formación y la experiencia inicial del futuro profesorado de educación secundaria, fundamentalmente en lo que se refiere a su dimensión práctica.

## Fundamentación teórica

El Consejo Europeo de Lisboa estableció las bases para la modernización de la enseñanza secundaria dentro del marco de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2000). Los amplios estudios de los que hoy disponemos sobre la educación, así como el desarrollo tecnológico en el que se incluye de forma relevante lo que se ha venido en llamar «sociedad del conocimiento», han alterado la visión tradicional de la educación, introduciendo nuevas propuestas para conseguir mayor calidad y equidad, tanto en los procesos como en los resultados, así como mayor eficiencia en su organización (Blázquez, 2001; Guttman, 2003; Hargreaves, 2003; UNESCO, 2004).

El objetivo que se planteó, dentro del marco del llamado proceso de Copenhague (Comisión Europea, 2002), busca una cooperación reforzada en materia de educación entre los distintos estados, y trata de facilitar la atracción y modernización de la enseñanza secundaria superior y la enseñanza universitaria para permitir que Europa pueda ser competitiva dentro del marco de la sociedad del conocimiento. En el caso de España, este cambio se ha concretado en una nueva normativa reguladora general de los niveles educativos preuniversitarios (LOE, 2006) y universitarios (LOMLOU, 2007).

Este proceso de modernización pasa por la adecuación de la formación de los profesionales en cada uno de los países miembros (Buchberger et al., 2000). En el caso de España, constituye un reto esencial la mejora de la formación inicial de aquellos graduados que orientan su vida laboral hacia la docencia en la enseñanza secundaria (Puelles, 2009), hasta el momento escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales, propias de la profesión docente (Benso y Pereira, 2003).

Una de las cuestiones precisas, aunque igualmente importante y a veces olvidada, es que la carrera docente requiere un trabajo previo centrado en la atracción y accesibilidad a dicha profesión. De hecho, han sido especialmente las organizaciones internacionales las que en los últimos años se han centrado en el estudio internacional y la comparación de estas cuestiones y su efecto en el posterior desarrollo profesional de los docentes (Eurydice, 2004; OECD, 2005).

A partir de la Ley General de Educación de 1970, se intentaron algunos pasos que iniciaban una mejora de la cualificación de los formadores. Con la modernización de España, a partir de mediados de los setenta (tanto política

como económicamente), y con su entrada en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, fueron surgiendo nuevas necesidades de formación para los futuros docentes. Las propuestas de cambio en la formación inicial del profesorado de secundaria, recogidos en la LOGSE (1990) y posteriormente la LOCE (2002), no llegaron a implantarse de manera generalizada.

En la actualidad, la propuesta derivada de la LOE y consecuente con el EEES, reconoce, con la implantación de un Máster para la FIPS, que no basta con la preparación científica que proporcionan los grados correspondientes, sino que es necesario que la formación psicopedagógica sea mucho más amplia y profunda, proponiendo un año (60 créditos ECTS) destinado a esta tarea. Este modelo de formación del profesorado es el denominado consecutivo ya que, a la formación disciplinar, le sucede en el tiempo la didáctica y pedagógica. Sin embargo, este modelo no es el único, ni el más extendido. El último informe de Eurydice señala que el modelo concurrente sigue siendo la tendencia dentro de los países pertenecientes a la Unión Europea (Eurydice, 2009: 149). El modelo concurrente se define por converger la formación disciplinar con la didáctica y pedagógica de manera simultánea (Murillo, 2006; Domingo, 2008).

Los estudios relacionados con la construcción de la identidad docente y el proceso de profesionalización coinciden mayoritariamente en la importancia del modelo concurrente (Bolívar, 2007). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas que relacionen la aplicación de un modelo u otro y los resultados educativos de los alumnos.

Como hemos visto, otorgar más importancia a la formación psicopedagógica era una necesidad urgente en nuestro contexto nacional pero la LOE, y la Orden que concreta lo relativo a la FIPS, va más allá: se proporciona mayor peso a la parte práctica (al menos si comparamos el peso actual, que se sitúa cercano al 40%, con el modelo anterior del CAP que no llegaba al 10%). No es suficiente tan sólo con un formación teórica en pedagogía, psicología, didáctica... sino que se hace necesario que los *docentes experimentados* traspasen su experiencia, que hasta ahora se perdía, a los que inician su andadura profesional (Sanmartí i Puig, 2001).

Por lo tanto, son las fases de prácticas del Máster y de inducción en el puesto de trabajo las que de manera más clara influirán en el éxito del cambio que se está produciendo.

En relación a la fase de inducción, las investigaciones ponen de manifiesto cómo los primeros años de práctica profesional definen y marcan el estilo

profesional, los valores profesionales y la deontología profesional de los docentes (Bolívar y Domingo, 2006; Flores, 2006; Marcelo, 2009)<sup>2</sup>.

Sin embargo, en el estudio que aquí se presenta se intenta profundizar en la otra fase enunciada como de gran importancia en la construcción de profesionalización: nos referimos al Practicum del Máster.

Independientemente del modelo de formación que se elija, concurrente o consecutivo, resulta de vital importancia reflexionar sobre el diseño que se haga en relación con las prácticas en los centros. Como ejemplo, ofrecemos la propuesta realizada por un colectivo sensibilizado con esta cuestión como lo es la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2007). La reflexión conjunta les llevó a definir un modelo de prácticas basado en tres momentos diferenciados: el primero de ellos, llamado *período intensivo o prácticas de observación*, de una duración no superior a dos semanas, que ayude al estudiante a ubicarse en el centro y conocer las dinámicas del mismo; un segundo período de *prácticas discontinuas*, en las que se mezclan las clases teóricas en la universidad y la incorporación del estudiante en las dinámicas del aula; y por último, un tercer período de *prácticas intensivas continuas* en el que preparar y ejecutar una intervención educativa real.

Como podemos observar, parece evidente que la fase práctica constituye uno de los principales pilares de esta formación inicial, pues conforma el primer contacto con la realidad de las aulas y con su futura profesión y permite a los alumnos ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrarán, dotándoles de marcos de referencia para adquirir actitudes, aptitudes, destrezas y competencias profesionales.

Como consecuencia lógica de la afirmación anterior, resulta imprescindible, no sólo que se diseñe un buen periodo de prácticas, sino que seamos capaces de dar un paso más que supondría que dicho período de formación en los centros se hiciera en instituciones educativas seleccionadas por la excelencia de cultura profesional, por sus programas pedagógicos, por su forma de llevar a cabo y también por resultados (modulados y adaptados a su realidad socioeconómica) en las diferentes dimensiones que incluye la educación, más allá de las puramente académicas.

Con estos antecedentes, las prácticas de la formación inicial pueden no tener la calidad deseada si no se seleccionan los centros por sus buenas prácticas.

---

<sup>2</sup> En los últimos años se ha visto incrementado también el interés internacional por la formación inicial docente y sus primeros años en los centros (Dangel, 2006; Cochran-Smith et al., 2008).



Por ello se planteó este estudio, tratando de asegurar la calidad de la dimensión práctica de los futuros másteres mencionados, que constituirán la preparación inicial en el ámbito científico, pedagógico y didáctico requerido para impartir la docencia en los centros de educación secundaria de nuestro país.

## Diseño y metodología

### Finalidad y objetivos

La finalidad del estudio se centra en aportar reflexiones y datos concretos que permitan mejorar los aspectos de la formación y experiencias iniciales del futuro profesorado de Educación Secundaria en lo relativo, fundamentalmente, a su dimensión práctica. De ese modo se intenta que las comunidades autónomas (CCAA), en convenio con las universidades, cuenten con las bases necesarias para la selección de centros que ofrezcan garantías para inducir buenas prácticas profesionales en los profesores noveles.

Para lograr su finalidad, se plantearon los siguientes objetivos:

- Seleccionar una muestra de centros con buenas prácticas del conjunto de CCAA de España, para detectar criterios de calidad.
- Identificar los criterios de calidad de esos centros.
- Analizar los criterios de calidad para la identificación de los factores que caracterizan a los centros con buenas prácticas.
- Realizar una propuesta de recomendaciones para la mejora de los procesos de formación inicial en su dimensión práctica que se produzcan en el marco de esos factores de calidad y promuevan competencias docentes de calidad.

## Procedimiento

En el proceso investigador podemos diferenciar dos grandes momentos sucesivos, reconociendo en el segundo de ellos el significado de la investigación que no hubiera sido posible sin el primer período de trabajo.

En el primer momento, o *Fase exploratoria (elaboración del modelo que define un centro con buenas prácticas)*, se contó esencialmente con la colaboración de un Grupo de Expertos (GE) relacionados con la formación en Educación Secundaria. Su misión era identificar una primera relación de dimensiones y elementos definitorios de un centro con buenas prácticas a través de una metodología *Delphi*. Esta forma de trabajo tenía como finalidad favorecer un intercambio de valoraciones que permitiese eliminar, añadir o modificar la relación de criterios y elementos que definen las buenas prácticas educativas.

En el primer momento, en el que se definieron las dimensiones generales, el modelo de partida elegido fue el de Aurelio Villa denominado *Proyecto de Calidad Integrado (PCI)* que incluía las siguientes dimensiones generales (Villa, 2004):

- Planteamientos institucionales.
- Estructuras organizativas.
- Relación y convivencia en el Centro.
- Orientación y tutoría.
- Ámbito curricular.
- Familia y entorno.

A estas seis dimensiones el GE sumó una séptima: *Colaboración en el Desarrollo del Practicum*.

Posteriormente, los miembros del GE tuvieron que definir los elementos más significativos de cada una de estas dimensiones con la citada metodología *Delphi*, comenzando la segunda parte de esta primera fase exploratoria del estudio, que fue el modelo inicial concretado en un cuestionario y que permitiría una posterior validación del mismo en los centros.

El cuestionario *Delphi* sirvió para la validación empírica del modelo o aproximación teórica inicial, que recogía las dimensiones o criterios para seleccionar centros de Enseñanza Secundaria con buenas prácticas educativas. Por lo tanto, una vez construido este primer instrumento, denominado *Cuestionario para la*

*selección de centros con buenas prácticas educativas*, ya era posible continuar con la siguiente fase que era la que nos permitía conseguir la finalidad del estudio.

En el segundo período, o *Fase de validación del modelo (identificación de centros con buenas prácticas)*, el cuestionario creado por metodología Delphi en la fase exploratoria para poder seleccionar centros de buenas prácticas educativas fue entregado a cuatro coordinadores territoriales de las cuatro zonas educativas en las que se organizó el territorio del Estado (Norte, Este, Centro y Sur-Oeste) y, a su vez, éstos utilizaron el cuestionario a modo de guía para identificar los centros que, según su amplia experiencia y conocimiento de los centros de sus zonas correspondientes, mejor se adaptan a los criterios o dimensiones definidas.

Por último se comprobó, con los profesores de los centros seleccionados como de buenas prácticas, el grado en que satisfacían los criterios y elementos definidos en el cuestionario Delphi. Para la obtención de las opiniones de los profesores se construyó un segundo cuestionario, denominado *Rasgos de los centros de buenas prácticas*, basado en las mismas dimensiones y variables que el modelo teórico de la primera fase.

## Técnicas e Instrumentos

Como consecuencia de cada una de las dos fases del estudio se derivaron los correspondientes instrumentos que pasamos a definir a continuación.

Como ya hemos explicado, la construcción del cuestionario Delphi, o *Cuestionario para la selección de centros con buenas prácticas educativas*<sup>3</sup>, fue el objetivo de la primera fase y sirvió para el desarrollo de la segunda, aunque en sí mismo tiene valor porque ha sido producto de un trabajo de un grupo de expertos por metodología Delphi.

La estructura final por la que se organiza el cuestionario tiene tres partes. La primera de ellas, denominada *Criterios de valoración*, recoge el conjunto de los elementos de calidad, así como una escala graduada y un conjunto de preguntas abiertas. La información se presenta en dos columnas: la columna de la izquierda es la que verían los que contestasen el cuestionario definitivo; la columna de

<sup>3</sup> Este cuestionario se puede consultar en el Informe original, a través de la página del CGCDL: [http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n\\_pr%C3%A1ctica\\_formaci%C3%B3n\\_inicial.pdf](http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf)

la derecha recoge una escala de valoración, así como una pregunta abierta que permite hacer modificaciones, tanto en el nombre de los criterios, como en los elementos que se han incluido a título orientativo. La segunda parte del cuestionario, *Relación de Centros y conexión con la dimensión práctica de la formación inicial*, permite identificar los centros propuestos así como las actividades que llevan o han llevado a cabo con relación a las prácticas de los diferentes programas de formación inicial hasta la actualidad (diferentes modalidades de CAP, FIPS, TED...) o realizar una estimación de sus posibilidades para implicarse adecuadamente en el *Practicum*; por último se incluye el *Cuestionario de selección de centros* que recoge el formato que tendría el Cuestionario de selección de centros que utilizarían las personas encargadas de seleccionar los centros con buenas prácticas educativas (tales como inspectores, orientadores, etc.).

En la primera versión, las dimensiones de dicho instrumento son las siete que inicialmente identificaron los expertos:

- Planteamientos institucionales.
- Estructuras organizativas.
- Relación y convivencia en el Centro.
- Orientación y tutoría.
- Ámbito curricula.
- Familia y entorno.
- Colaboración *en el desarrollo del Practicum*.

Para valorar cada una de las 7 dimensiones y de sus elementos definitorios, se utiliza una escala graduada de valoración con cuatro valores que indican: «1: Muy en desacuerdo», «2: En desacuerdo», «3: De acuerdo» y «4: Muy de acuerdo». Adicionalmente, se solicita que se añada cualquier comentario que pudiese contribuir a mejorar el modelo de cuestionario.

El segundo instrumento, *Rasgos de los centros de buenas prácticas*<sup>4</sup>, es el que ubicamos como propio de la segunda fase ya que se construyó para recabar la opinión de los profesores sobre sus propios centros. Y de esta manera se pudieron definir, a su vez, los factores propios de los centros seleccionados como de buenas prácticas educativas para su posterior interpretación.

---

<sup>4</sup> Este cuestionario se puede consultar en el Informe original, a través de la página del CGCDL: [http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n\\_pr%C3%A1ctica\\_formaci%C3%B3n\\_inicial.pdf](http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf)

El cuestionario contenía 30 literales en los que se puede seleccionar la respuesta en una escala de 0 «Claro incumplimiento» a 5 «Claro cumplimiento». Los literales se presentaron en el cuestionario mediante una breve explicación de cada uno. Las preguntas a su vez se presentaron agrupadas en siete dimensiones: (1) *Planteamientos institucionales* (2) *Estructuras organizativas* (3) *Relaciones y convivencia* (4) *Currículum* (5) *Tutoría y orientación* (6) *Familia y entorno* (7). *Prácticas profesionales*.

El cuestionario finaliza con tres espacios de texto libre donde el encuestado puede señalar los tres puntos fuertes, los tres problemas más relevantes y las tres aportaciones más importantes que su centro podría hacer al profesorado en prácticas.

## Muestra

Pese a las diferentes fases del estudio, en lo referido a la muestra hacemos referencia a la de la segunda fase del estudio, es decir, los centros seleccionados por los coordinadores territoriales por caracterizarse por ser instituciones educativas con buenas prácticas docentes y los profesores que de los mismos contestaron el cuestionario de *Rasgos de los centros de buenas prácticas*.

Con el objetivo de contrastar si los factores seleccionados por el GE se asemejaban a la realidad de los centros, se administró vía web el cuestionario *Rasgos de los centros de buenas prácticas* a 477 profesores de 37 centros considerados con buenas prácticas educativas.

Como se ha señalado con anterioridad, estos centros, repartidos por todas las CCAA, con la excepción de la Región de Murcia, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Bisquerra, 2004, 148) conforme a los criterios que los coordinadores territoriales consideraron suficientes para determinar a un centro de buenas prácticas. Dicha selección fue refrendada por el GE.

El cuestionario fue enviado en tres oleadas durante los meses de mayo, junio y octubre de 2008. Respondieron un tercio (36%) de los docentes, lo que supuso un total de 173 docentes de 35 centros diferentes, de tipología variada en cuanto a tamaño, ubicación rural/urbana y titularidad pública/privada.

## Resultados

Los resultados que a continuación se presentan son los obtenidos a partir de la segunda fase de la investigación en la que se utilizó el cuestionario *Rasgos de los centros de buenas prácticas*. Como consecuencia de las respuestas de los profesores podemos conocer una doble visión de resultados: tanto de la opinión de esos profesores sobre su centro, como de la definición de factores que describirían a los centros con buenas prácticas.

### La opinión de los profesores

Como ya señalamos cuando describimos el cuestionario *Rasgos de los centros de buenas prácticas*, la estructura de las respuestas está diseñada para que el encuestado se posicione entre cero y cinco, representando «cero» un *claro incumplimiento* en su centro educativo de lo expuesto en el literal, y «cinco» un *claro cumplimiento*. Esta traslación numérica de las respuestas en una escala permite analizar, a través de los estadísticos de centralidad básicos, como son la media y la mediana, la distribución de las respuestas. Es importante tener en cuenta la información aportada por la desviación típica, que permite corregir las interpretaciones fruto de una lectura de los estadísticos de centralidad al señalar el grado de dispersión de las respuestas. Toda esta información, junto al número de respuestas a cada literal, y por consiguiente el número de personas que no respondieron a cada uno de ellos, se puede consultar en las tablas que se presentan a lo largo de este epígrafe. En éstas, se han resaltado con subrayado los valores más bajos de los estadísticos de centralidad (media y mediana) y los más altos del estadístico de dispersión (desviación típica), con el fin de orientar en la lectura y evitar errores de interpretación. Por el contrario, en negrilla se han resaltado los valores más altos de los estadísticos de centralidad y los más bajos de dispersión.

En un análisis introductorio de los datos contenidos en todas las tablas podemos observar claramente como la media de los literales cumplimiento se sitúa en valores superiores al 2,5, franja que se corresponde con la mitad superior de la escala propuesta. En el 83% de los literales, la mediana se sitúa en la categoría cuatro. Este dato confirma como, en la gran mayoría de los literales, los encuestados han manifestado un alto grado de cumplimiento en su centro educativo de la afirmación propuesta. A continuación pasamos a analizar cada una de las dimensiones y de sus correspondientes elementos definitorios.

El primero de los bloques, *Familia y Entorno* (Tabla I), en sólo un caso la mediana se sitúa en la categoría tres y la media obtiene el mínimo valor del estudio: 3,1. Es el literal 6.4. Por su parte, el literal 6.1 también obtiene una media demasiado baja, de 3,6.

**TABLA I.** Estadísticos de la dimensión *Familia y entorno*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
6.1. Existe una participación positiva y de confianza de las familias en el centro.	158	<u>3,6</u>	4	0,96
6.2. El entorno social conoce y valora la calidad del centro.	158	4,0	4	0,92
6.3. Las actividades complementarias o extraescolares son coherentes con los objetivos del centro.	158	<b>4,3</b>	4	0,87
6.4. Las familias se implican en la formación de sus hijos, en coordinación con las estrategias establecidas por el Centro.	158	<u>3,1</u>	<u>3</u>	0,98

Siguiendo el hilo del comentario, desde las dimensiones con medias más bajas a las más altas, podemos ver cómo los literales del bloque cuatro *Curriculum* (Tabla II) presentan medias relativamente bajas, especialmente el literal 4.1 y el literal 4.3, ambos con una media de 3,7 en la que debe tenerse en cuenta la alta dispersión en las respuestas de este último literal (la desviación típica del literal 4.3 se sitúa en 1,1, valor ligeramente alto comparado con la concentración que muestra la distribución de los resultados).

**TABLA II.** Estadísticos de la dimensión *Curriculum*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
4.1. Las actas de las diversas reuniones reflejan con frecuencia debates sobre la eficiencia del centro, sobre los resultados.	<b>159</b>	<u>3,7</u>	4	1,02
4.2. El centro tiene programas específicos, en los que se implican los departamentos, para que la diversidad del alumnado acredite la ESO.	<u>155</u>	4,2	<b>5</b>	<u>1,11</u>
4.3. El centro y los departamentos desarrollan estrategias de formación para mejorar las prácticas de enseñanza/ aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas.	<b>159</b>	<u>3,7</u>	4	<u>1,10</u>

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
4.4. Los programas nuevos son presentados y debatidos y, una vez consensuados, son asumidos por todos.	158	3,9	4	0,90
4.5. Existen planes de refuerzo o de recuperación eficaces.	157	<u>3,8</u>	4	1,01
4.6. El rendimiento es satisfactorio, teniendo en cuenta las características del alumnado, del entorno, etc.	<b>159</b>	4,0	4	<b>0,77</b>

El bloque del cuestionario titulado *Prácticas profesionales* (Tabla III) presenta también una media relativamente baja, a causa de dos variables: 7.1 y 7.2 al tener ambos una media de 3.8.

TABLA III. Estadísticos de la dimensión *Prácticas profesionales*

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
7.1. Todos los miembros del claustro sienten como suya la tarea de transmitir a los alumnos en prácticas o profesores noveles la cultura profesional del centro.	158	<u>3,8</u>	4	1,00
7.2. El resultado de las prácticas se evalúa más allá de criterios puramente burocráticos.	157	<u>3,8</u>	4	<u>1,06</u>
7.3. Los tutores del profesorado en formación tienen como objetivo la mejora de la profesionalidad de los alumnos en prácticas.	156	4,2	4	0,87

El bloque de *Relaciones y convivencia* (Tabla IV) no presenta ninguna media por debajo de cuatro y ostenta una participación alta al haber contestado todas las preguntas 159 personas. Aunque globalmente el bloque presenta valores altos, dos variables significativas, como la 3.1 y 3.4 presentan los valores más bajos del mismo con medias en los dos casos de 4. En el literal 3.4 es importante tener en cuenta la dispersión de las respuestas que, en este caso, es la más alta del estudio, dato que nos señala que muchos encuestados seleccionaron el valor tres y, sobre todo, cinco en la escala de respuestas.



TABLA IV. Estadísticos de la dimensión *Relaciones y convivencia*

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
3.1. Los aspectos conflictivos más habituales entre el profesorado se resuelven mediante consenso.	159	4,0	4	0,91
3.2. Hay pautas de convivencia y normas de disciplina conocidas y asumidas por familias, profesorado y alumnado, que consigan un buen clima en el centro.	159	4,2	4	0,87
3.3. Se tiende a que las normas sean preventivas, y en todo caso muy claras y de efecto rápido.	159	4,2	4	0,96
3.4. Existe algún plan de solución de conflictos.	159	4,0	4	1,23

En el bloque *Estructuras organizativas* (Tabla V), los literales 2.3 y 2.4 tienen una de las medias más altas del estudio (4.3 y 4.5 respectivamente). En el sentido contrario, el literal 2.1 del mismo bloque presenta una de las medias más bajas (3.8). El hecho de que tres de los cinco resultados de este grupo de literales tengan resultados dispares, explica que la media del conjunto del bloque se sitúe en 4.1 puntos.

TABLA V. Estadísticos de la dimensión *Estructuras organizativas*

Código y literal del cuestionario	N	Media	Mediana	Desv. típ.
2.1. Hay una cultura de trabajo en equipo y de responsabilidad compartida.	158	3,8	4	0,91
2.2. Las personas con responsabilidad en el centro se sienten apoyadas en sus decisiones.	158	4,0	4	0,85
2.3. Los diferentes cargos asumen sus tareas y las desempeñan con responsabilidad, favoreciendo la evaluación de su trabajo y de los resultados obtenidos.	157	4,3	4	0,87
2.4. Se intenta que los equipos directivos sean estables para mantener los proyectos y el estilo del centro.	157	4,5	5	0,81
2.5. Los departamentos didácticos comparten los objetivos y los proyectos del centro.	158	4,1	4	0,89

El apartado relativo a *Planteamientos institucionales* (Tabla VI), presenta una media alta (4,2). Sin embargo, como en el bloque de *Estructuras organizativas*, esta media es consecuencia de que en el apartado existan dos literales con medias muy elevadas: 1.3 (media de 4,4) y 1.4 (media de 4,3). Y un literal con una media más reducida; el 1.2 (media de 3,9).

**TABLA VI.** Estadísticos de la dimensión *Planteamiento institucionales*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
1.1. Los principales esfuerzos del centro están claramente orientados al aprendizaje del alumnado.	159	4,2	4	0,86
1.2. Los diversos proyectos del centro son citados con frecuencia para ayudar a definir lo que hay que hacer.	159	3,9	4	0,93
1.3. Se defiende la continuidad de las decisiones o proyectos.	159	4,4	4	0,73
1.4. El centro crea o participa en proyectos innovadores para solucionar los problemas emergentes y evalúa sus efectos.	158	4,3	4	0,80

En los ítems referidos a *Tutoría y orientación* (Tabla VII), los valores de los literales son altos y, entre ellos, despunta el literal 5.3 y el 5.2, donde la mediana se sitúa en 5 y las medias se sitúan en 4,5 y 4,3 respectivamente.

**TABLA VII.** Estadísticos de la dimensión *Tutoría y orientación*

<b>Código y literal del cuestionario</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desv. típ.</b>
5.1. Las actividades del centro y el estilo de trabajo del profesorado promueve una educación en valores y hábitos sociales.	157	4,2	4	0,89
5.2. La relación tutorial con las familias se estimula con especial cuidado.	157	4,3	5	0,90
5.3. Se comunican con prontitud a las familias los problemas del alumnado.	158	4,5	5	0,78
5.4. El ejercicio de la tutoría es altamente valorado por el profesorado como inherente al ejercicio de la profesión.	158	4,0	4	1,04

### Factores que definen los centros con buenas prácticas

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas de los profesores, y mediante el análisis factorial basado en la *extracción de componentes principales* con una *rotación Varimax*, se han extraído las relaciones para cinco, seis, siete y ocho factores estadísticos. La varianza acumulada es relativamente alta, con el 60% de la varianza explicada para el modelo de cinco factores, 64% para el de seis factores, el 67% para el de siete factores y 70% para ocho factores.

En la tabla 8 se muestran los valores de las variables que componen los seis factores de la matriz de componentes rotados. El objetivo de realizar un análisis múltiple era identificar las variables que se mantenían en el factor, independientemente del análisis efectuado para poder extraer factores estables.

**TABLA VIII.** Variables y sus valores extraídos de la matriz de componentes rotados por 6 factores

<b>Factor</b>	<b>Variables (valor)</b>
<b>1</b>	1.1 (0,572); 1.2 (0,678); 1.4 (0,556); 2.1 (0,647); 2.5 (0,589); 3,3 (0,466); 4.3 (0,607); 4.4 (0,599); 7.1 (0,680); 7.2 (0,671)
<b>2</b>	3,2 (0,580); 6,1 (0,798); 6.2 (0,667); 6.4 (0,732)
<b>3</b>	1,3 (0,511); 2.2 (0,635); 2.3 (0,618); 2.4 (0,791); 3.1 (0,650)
<b>4</b>	4.1 (0,507); 5.2 (0,669); 5.3 (0,697); 5.4 (0,679); 7.3 (0,524)
<b>5</b>	4.5 (0,499); 4.6 (0,632); 5,1 (0,484)
<b>6</b>	3.4 (0,783); 4.2 (0,642)

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, mediante todo el procedimiento explicado y con un intenso trabajo de interpretación de los diferentes cálculos realizados, se redujo el número de factores hasta cuatro. Éstos permiten conseguir la finalidad del estudio, es decir, definir cuáles son los factores que describen los centros de buenas prácticas y las variables que los componen (Tabla IX).

**TABLA IX.** Factores que definen un centro de buenas prácticas y sus variables ordenadas de mayor a menor peso por factor

<p><b>Factor 1.</b> Planteamientos pedagógicos compartidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>7.1. Todos los miembros del claustro sienten como suya la tarea de transmitir a los alumnos en prácticas la cultura profesional del centro.</li> <li>1.2. Los diversos proyectos ayudan a definir lo que hay que hacer.</li> <li>7.2. El resultado de las prácticas se evalúa más allá de criterios puramente burocráticos.</li> <li>2.1. Hay una cultura de trabajo en equipo.</li> <li>4.3. El centro y los departamentos desarrollan estrategias de formación para mejorar las prácticas de enseñanza/ aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas.</li> <li>4.4. Los programas nuevos son asumidos por todos.</li> <li>2.5. Los departamentos comparten los objetivos del centro.</li> <li>1.4. El centro participa en proyectos innovadores para solucionar los problemas.</li> <li>1.1. El centro está orientados al aprendizaje del alumnado.</li> <li>3.3. Se tiende a que las normas sean preventivas, claras y de efecto rápido.</li> <li>5.1. Las actividades del centro promueven una educación en valores y hábitos sociales.</li> </ul>
<p><b>Factor 2.</b> Interacción con las familias y el entorno social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>6.1. Existe una participación positiva y de confianza de las familias en el centro.</li> <li>6.4. Las familias se implican en la formación de sus hijos, en coordinación con las estrategias establecidas por el Centro.</li> <li>5.3. Se comunican con prontitud a las familias los problemas del alumnado.</li> <li>5.4. El ejercicio de la tutoría es altamente valorado por el profesorado como inherente al ejercicio de la profesión.</li> <li>5.2. La relación tutorial con las familias se estimula con especial cuidado.</li> <li>6.2. El entorno social conoce y valora la calidad del centro.</li> <li>3.2. Hay pautas de convivencia y normas de disciplina conocidas y asumidas por familias, profesorado y alumnado que consiguen un buen clima en el centro.</li> <li>7.3. Los tutores del profesorado en formación tienen como objetivo la mejora de la profesionalidad de los alumnos en prácticas.</li> </ul>
<p><b>Factor 3.</b> Liderazgo y gobierno del centro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4. Se intenta que los equipos directivos sean estables para mantener los proyectos y el estilo del centro.</li> <li>3.1. Los aspectos conflictivos más habituales entre el profesorado se resuelven mediante consenso.</li> <li>2.2. Las personas con responsabilidad en el centro se sienten apoyadas en sus decisiones.</li> <li>2.3. Los diferentes cargos asumen sus tareas y las desempeñan con responsabilidad, favoreciendo la evaluación de su trabajo y de los resultados obtenidos.</li> <li>1.3. Se defiende la continuidad de las decisiones o proyectos.</li> <li>4.1. Las actas de las diversas reuniones reflejan con frecuencia debates sobre la eficiencia del centro, sobre los resultados.</li> </ul>
<p><b>Factor 4.</b> Cultura de solución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.4. Existe algún plan de solución de conflictos.</li> <li>4.2. El centro tiene programas específicos, en los que se implican los departamentos, para que la diversidad del alumnado acredite la ESO.</li> <li>4.6. El rendimiento es satisfactorio, teniendo en cuenta las características del alumnado, del entorno, etc.</li> <li>4.5. Existen planes de refuerzo o de recuperación eficaces.</li> <li>6.3. Las actividades complementarias o extraescolares son coherentes con los objetivos del centro.</li> </ul>

## Discusión y conclusiones

Pese a la variedad de los centros identificados (diferencias basadas en la ubicación geográfica, el tamaño, el contexto social, la titularidad...) podemos afirmar que todos comparten una serie de características comunes que los convierten en destinos idóneos para la realización de la fase práctica que los alumnos del nuevo máster profesionalizador deberán realizar.

Podemos definir cuatro conclusiones concretas del estudio que se corresponden con los cuatro factores que definen a los centros de buenas prácticas explicados e interpretados desde la aportación y opinión de los profesores.

En primer lugar, en todo centro de calidad es necesario la existencia de *planteamientos pedagógicos claros y compartidos por los miembros del centro*. Debemos ser conscientes de que cualquier diseño pedagógico, por muy bueno que sea y muy bien que esté hecho, en sí mismo no es suficiente. Debe caracterizarse por ser claro y compartido por todos los miembros del centro. Lo ideal no es que el director del centro tenga muy claro lo que quiere que se haga, sino que se comparta por todos. Esto puede llevarnos a pensar en la necesidad de saber consensuar los aspectos y ceder en los mismos favoreciendo una dirección más precisa que favorezca el avance y evite el estancamiento que, en último término, repercutiría negativamente en las dinámicas del centro y en el aprendizaje de los alumnos.

En segundo lugar, debemos considerar que *dichos planteamientos son también compartidos por las familias, con las que asimismo se mantiene una relación de confianza, y están implicadas de forma activa en la educación de sus hijos*. La importancia de la familia en el proceso educativo se confirma con los resultados obtenidos, destacando la necesidad de que estén implicadas de forma activa en la educación de sus hijos. Para esto se requiere una actitud receptiva y colaboradora tanto por parte de la institución educativa como por la familia, poniendo en el medio la educación y aprendizaje del alumno.

La tercera cuestión sobre la que conviene reflexionar es la relacionada con el tipo de liderazgo que ejerza el equipo directivo. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que es necesario *un estilo de gobierno basado en un liderazgo participativo alineado con los planteamientos pedagógicos*. Dos son las reflexiones que pueden derivarse de este tercer factor. La existencia de liderazgo participativo sería la primera de ellas, la cual no sorprende revisando la amplia literatura que sobre esta cuestión existe. Sin embargo, la segunda reflexión resulta más

interesante, ya que el trabajo realizado nos señala la importancia de la relación de este liderazgo con los planteamientos pedagógicos a los que hacíamos referencia en la primera cuestión de este apartado de discusiones. En este sentido se pone de manifiesto la influencia del equipo directivo sobre los planteamientos pedagógicos del centro, resaltando la importancia del gobierno de los centros en este tipo de cuestiones.

Por último, diríamos que también los centros de buenas prácticas se deben caracterizar por tener *una cultura de solución de problemas explicitada en planes concretos de intervención educativa*. Puede parecer un aspecto especialmente concreto, pero lo que se está poniendo de manifiesto en esta cuestión es, por un lado, la conceptualización del problema y, por otro, la explicitación y valentía del centro a la hora de abordarlo. El primer paso para solucionar un problema es reconocer que existe y esto supone que se ha pensado sobre lo que es un problema y lo que no lo es. El segundo paso sería hacerlo explícito y reconocer que se requiere una planificación para solucionarlo. Aquí no se entra a valorar lo que se entiende por problema o la mejor manera de abordarlo, sino la importancia de pensar sobre ello y explicitarlo de alguna forma. Se trata, en definitiva, de centros cuya política de atención a los problemas es *anticipatoria* y no *reactiva*.

Como conclusión de todo lo expuesto a lo largo del artículo podemos señalar que es posible reconocer *centros de buenas prácticas educativas* que se caracterizan por unos factores concretos. Las conclusiones anteriormente presentadas no responden a todas las cuestiones relativas al problema de esta investigación, pero sí que ofrecen unas de las claves más importantes definidoras de estos buenos centros. A la luz de esta investigación, la cuestión principal es que las administraciones educativas y universidades correspondientes sean capaces de aceptar éstos y otros resultados de investigaciones rigurosas para que finalmente las prácticas de los futuros profesores de secundaria sean de mayor calidad, lo que favorecería una mejor formación inicial de estos profesionales.

## Prospectiva: Recomendación y limitaciones

Otro aporte fundamental de la investigación son las recomendaciones que desde las conclusiones de la misma se proponen a distintos niveles.

En relación a las administraciones educativas de las CCAA, se recomienda que establezcan un sistema mediante el cual se puedan reconocer los centros que sean adecuados para realizar las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria según señala La Orden Ministerial ECI/3858/2007 en su apartado 5. Asimismo, deben abrir un espacio de reflexión sobre las bases de planes específicos de formación para quienes vayan a ser tutores de las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y velar por su correcto desarrollo. Por último, se requiere que actúen como verdaderos apoyos a los centros para alcanzar el nivel adecuado de calidad.

Por su parte, los centros de Educación Secundaria son el escenario concreto donde se lleve a cabo un tipo u otro de prácticas. Por esta razón, consideramos fundamental que favorezcan un clima que permita un desarrollo de las prácticas armónico con la cultura del centro y que enriquezca su quehacer diario, evitando que las prácticas sean vistas como elemento disruptivo. Como colaboradores con las administraciones educativas, también es necesario que diseñen un plan de formación para sus profesores en prácticas y un plan de acogida para los profesores noveles que estén en armonía con la cultura profesional del centro. La realización de evaluaciones sistémicas constructivas de dicho plan sería la última recomendación a estas instituciones.

Recomendaríamos a las universidades que, en primer lugar, adecuaran las estructuras institucionales al nuevo modelo de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, para un seguimiento eficaz del desarrollo de las prácticas en los centros. Además, deben ser ejemplo de colaboración con las administraciones competentes y las instituciones implicadas en la formación de los tutores y en la evaluación del desarrollo de las prácticas en los centros. En esta misma línea sería interesante y enriquecedor crear redes virtuales y plataformas digitales donde los centros de prácticas se constituyan como una comunidad virtual de aprendizaje.

Con independencia de estas aportaciones, conviene también señalar las dos principales limitaciones del estudio. La primera de ellas haría referencia a la muestra: La falta de respuesta por parte de los profesores al cuestionario y la selección realizada de los centros elegidos nos sitúa ante una muestra de tipo incidental, con las consecuencia que esto tiene a la hora de poder generalizar los resultados presentados. En segundo lugar, también nos hubiera parecido muy interesante poder haber cruzado las variables de tipo personal de los profesores (género, edad, experiencia docente...) con sus respuestas en el cuestionario,

pero por razones éticas no era posible pues hubiéramos desvelado la identidad de algunos sujetos vulnerando el anonimato en sus respuestas.

Por último, no queríamos cerrar este artículo sin mencionar que la investigación ha abierto una serie de posibles acciones futuras para continuar con el desarrollo de los objetivos que se planteaba. Entre esas acciones prospectivas, destacamos aquí las que nos resultan de mayor relevancia:

- Un modelo de calidad para el desarrollo de la dimensión práctica en la formación inicial de los futuros profesores de Educación Secundaria.
- Un seminario sobre la dimensión práctica de la formación inicial de profesorado de secundaria.
- La puesta en marcha de alguna experiencia piloto en determinadas comunidades autónomas seleccionadas para validar el modelo de dimensión de Practicum propuesto para la formación inicial del profesorado secundaria.
- La creación de un Observatorio de la Formación Inicial Docente, o más amplio, de la Profesión Docente, que emita un informe anual con la participación de todos los agentes implicados en la educación para dar cabida a la expresión de los distintos ámbitos que componen la comunidad educativa.

## Referencias bibliográficas

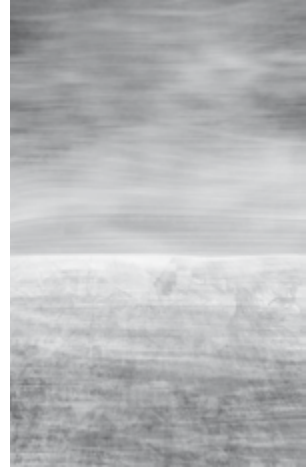
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLÁZQUEZ, F. (Coord.) (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura.
- BENSO, M. C. y PEREIRA, M. C. (Eds.) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* Orense: Concello de Ourense/Fundación Santa María/Universidade de Vigo.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- BOLÍVAR, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.



- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B., KALLOS, D. & STHEPENSON, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S. & MCCINTYRE, D. J. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing context*. New York: Roudledge/Taylor & Francis group and the Association of Teacher Educators.
- CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN (2007). *Orientaciones sobre el Máster de Secundaria*. Córdoba, 6 y 7 de noviembre.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000). *Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo*. Lisboa: Unión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *La Declaración de Copenhague*. Declaración de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la comisión europea sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional. Copenhague: Comisión Europea.
- DANGEL, J. R. (Ed.) (2006). *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV*. Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.
- DOMINGO, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral: Universitat Internacional de Catalunya.
- EURYDICE (2004). *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- EURYDICE (2009). *Key data on Education in Europe 2009*. Brussels: Directorate-General of Education and Culture.
- FLORES, M. A. (2006). Induction and mentoring. Policy and practice. En J. R. DANGEL (Ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol. 37-66). Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.
- GUTTMAN, C. (2003). *Education in and for the Information Society*. Paris: UNESCO.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- MEC (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: MEC.
- MURILLO, F. J. (2006). *Modelo Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- PUELLES, M. (Coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANMARTÍ I PUIG, N. (2001). Enseñar a enseñar ciencias en Secundaria: un reto muy complejo. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 40, 31-48.
- UNESCO (2004). *World Report 'Building Knowledge Societies' 2004*. Paris: UNESCO.
- VILLA, A. (Coord.) (2004). *Herramientas para el desarrollo de la calidad. Proyecto de Calidad Integrado (PCI)*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

**Dirección de contacto:** Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Avda. Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049 Cantoblanco (Madrid). E-mail: jm.valle@uam.es.



## Investigaciones y estudios



# Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física

## Pictures in Physical Education textbooks for mandatory Secondary Education: body models and physical activity

María Inés Táboas Pais

Ana Rey Cao

Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación e o Deporte. Departamento de Didácticas Especiais. Vigo, España.

### Resumen

Este artículo presenta un análisis del contenido de las fotografías que se publican en los libros de texto para la asignatura de Educación Física destinados a la Educación Secundaria Obligatoria –ESO–. La importancia del estudio de las imágenes de los libros de texto radica en la gran capacidad que poseen para trasladar ideas y sentimientos de unos sujetos a otros. Las imágenes están presentes en los libros de texto, material que juega un papel fundamental dentro del sistema educativo. Esta iconografía puede ejercer de mecanismo de control porque promueve la admisión no reflexiva de pensamientos y reproduce estereotipos sin que se cuestione su validez. Por ello es necesario reflexionar sobre las realidades que construyen estas imágenes. La aplicación de un sistema de categorías elaborado *ad hoc* permite desocultar o revelar lo oculto o disimulado en los mensajes de las imágenes de los libros de texto de Educación Física de la ESO. La muestra manejada en la investigación está formada por 242 fotografías, que pertenecen a dos editoriales diferentes. Para el tratamiento de la información se utiliza el paquete estadístico SPSS 14.0. Se realiza un análisis descriptivo univariable y bivariable y se solicita el test «Ji-Cuadrado de Pearson». Los resultados muestran una clara desigualdad en la presencia de la figura masculina frente a la femenina y una asignación de actividades físicas distintas para hombres y mujeres. La representación de distintos grupos raciales es escasa y

tendenciosa. Los deportes gozan de un trato preferente y las actividades físicas adaptadas apenas aparecen.

*Palabras clave:* Educación Física, libros de texto, imagen, análisis de contenido, estereotipos, género, raza.

### **Abstract**

This article presents an analysis of the content of the photographs published in physical education textbooks for students of compulsory secondary education. The importance of studying textbook pictures lies in their great capacity to convey ideas and feelings from one person to other and the fact that the pictures are presented in textbooks, material that is very important in the education system. This iconography can act as a control mechanism, because it promotes the non-reflective acceptance of thoughts and perpetuates stereotypes without questioning their validity. Some reflection on the realities depicted by these pictures is therefore needed. Application of a category system developed ad hoc enabled the messages concealed or hidden in physical education textbooks to be revealed or disclosed. The sample handled in the project consisted of 242 photographs belonging to two different publishers. The SPSS 14.0 statistical package was used for information processing. One- and two-variable descriptive analysis was performed, and Pearson's chi-square test was requested. The results showed a clear inequality between the presence of male and female figures and a difference in the physical activities assigned to men and women. What little depiction there was of different racial groups was biased. Sports received preferential treatment, and adapted physical activities hardly appeared at all.

*Key words:* Physical education, textbooks, image, content analysis, stereotypes, gender, race.

## **Planteamiento del problema y objeto de estudio**

El centro educativo es un campo interactivo, un lugar donde los sujetos interactúan y tienen experiencias mediante las que el educando elabora su propia interpretación del mundo (Arce, 2005, p. 212). De ahí que el enfoque sociocomunicativo entienda el fenómeno de enseñanza-aprendizaje como un acto comunicativo

(Rodríguez Diéguez, 1985; Contreras, 1990; Medina, 2005) que tiene una intencionalidad formativa y supone el compromiso de los agentes participantes.

En este proceso didáctico destacan cuatro elementos: la «fuente de información», los «mensajes didácticos», el «destinatario» y el «contexto» (Pérez Gómez, 1985). La investigación que se presenta en este artículo se centra en el análisis de una de las posibles «fuentes de información» en los procesos de enseñanza-aprendizaje: las imágenes de los libros de texto.

La imagen es un lenguaje universal con una intensa presencia en nuestra civilización, a la que algunos autores han acuñado como la «civilización de la imagen» (Gilles Deleuze citado por Zunzunegui, 1996, p. 29).

Las imágenes tienen una gran capacidad para trasladar ideas, conceptos y sentimientos de unos sujetos a otros. El efecto que un mensaje icónico –en comparación a otros registros– causa en el receptor se ve incrementado porque dicho mensaje se transmite –y percibe– como un reflejo objetivo de la realidad. Esta equiparación mensaje-realidad ocurre de forma especial con las fotografías.

Sin embargo, esta neutralidad y aparente «objetividad» no existe y la creencia en la misma está basada en lo que Pericot (1987) denomina «truco de la realidad». Este «truco» origina que muchos de los contenidos plasmados en las imágenes se incorporen al cerebro sin que antes pasen por la conciencia (Caja, Berrocal y González Ramos, 2002). Las imágenes pueden constituirse en atractivos modelos de identificación basados en la fascinación en lugar de en la argumentación (Medrano, 2005, p. 248).

Las imágenes están presentes en los libros de texto, un material impreso que ha jugado y juega un papel fundamental dentro del sistema educativo. El libro de texto es un importante transmisor de valores y puede ejercer como mecanismo de control cultural al servicio de los intereses de las clases sociales privilegiadas (Martínez Bonafé, 2002; Mínguez y Beas, 1995). El anteriormente mencionado «truco de la realidad» puede provocar que las imágenes de los textos escolares favorezcan la admisión no reflexiva de pensamientos y reproduzcan estereotipos sin tan siquiera cuestionar la validez de los mismos o las posibilidades de cambio.

Por todo ello es preciso ver más allá de lo que ofrecen las editoriales en sus fotografías y adoptar una actitud crítica con el currículo oculto que transmiten.

El objetivo general de la investigación es analizar las imágenes impresas en los libros de texto de dos editoriales para la asignatura de Educación Física –a partir de ahora EF– para la etapa correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria –ESO–.

Este objetivo general se desglosa, a su vez, en una serie de objetivos específicos: desvelar los modelos de cuerpo que se presentan en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, conocer las características de las actividades físicas que se presentan en dichas fotografías y establecer si existen relaciones entre determinados modelos corporales y el tipo de actividad física con la que aparecen vinculados.

## Antecedentes y breve fundamentación teórica

La idea de cuerpo que se transmite desde el ámbito de la actividad física y el deporte se relaciona con frecuencia y muy estrechamente con belleza, esfuerzo, elitismo, valor, disciplina y un largo etcétera de atributos que olvidan la diversidad como particularidad esencial de la especie humana y ponen acento en la operatividad motriz. En este sentido, «... el espacio escolar de la Educación Física puede terminar convirtiéndose en una escuela de objetores y marginados, de personas que además de aprender que no valen para esto, acaban asumiendo la naturalidad de sus supuestas incapacidades físicas» (Barbero, 1996).

La Educación Física así considerada puede ayudar negativamente a impulsar una concepción de cuerpo que varía en función del género, la etnia o la clase social. Las prácticas corporales que tradicionalmente se asocian a lo masculino se alejan considerablemente del estereotipo establecido como femenino. De este modo «los deportes hegemónicos permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de la masculinidad» (Rodríguez Menéndez, 2007, p. 404).

De un modo similar, existen prácticas elitistas destinadas a unas determinadas clases sociales y actividades motrices que determinadas etnias o religiones no aceptarían por cuestiones de tipo cultural. «El imaginario sobre el que se construye el cuerpo se revela como una antonomasia de poder y de la distinción: quizás de clase, quizás de género, tal vez de etnia; sin duda como un síntoma de narcisismo, pero en todo caso como un epítome de las desigualdades sociales, y, por extensión, de la marginalidad y de la exclusión» (Vicente Pedraz, 2005, p. 57).

Los resultados obtenidos por González, Contreras, Kirk, Carrasco y Rodríguez (2004) en una investigación con alumnos y alumnas de 12 a 17 años de la zona



norte de Toledo coinciden en afirmar que existe una construcción social del cuerpo basada en enfoques masculinos y femeninos.

Estos resultados son reflejo de una enseñanza de la Educación Física y el deporte como una práctica que ensalza la masculinidad de los chicos y construye un cuerpo masculino en las mujeres. Desde la Educación Física no se cuestionan lo suficiente los estereotipos que se transmiten y se reproduce la idea de que la fortaleza, la agresividad y el trabajo físico deben ser características propias del género masculino, mientras que la fragilidad, la estética y la armonía deben ser particularidades exclusivas del sector femenino (Barbero, 1996).

El estudio *Imágenes de género en algunas revistas profesionales de educación física y deporte* (Hernández, Cortés, Rodríguez, Menéndez y Barbero, 1993) arroja al respecto unos resultados verdaderamente preocupantes: la presencia de mujeres en revistas propias de la Educación Física y el deporte es claramente inferior a la presencia de hombres; las actividades de riesgo o aventura no las practican mujeres y, en cambio, éstas se concentran en el modelo instrumental –aeróbic, danza, jogging, etc.– donde el cultivo del cuerpo y la preocupación por la apariencia externa suelen ser las motivaciones más frecuentes. Por el contrario, los hombres practican fútbol, rugby o boxeo que reproducen valores tradicionalmente considerados masculinos como la agresividad o el contacto físico.

En el contexto específico de la investigación sobre libros de texto los estudios de Delgado, Barrera y Medina (1992) y, posteriormente, Peiró y Devís (1994) muestran el especial interés que ha surgido desde hace unos años por el papel que juega este material didáctico en la Educación Física, tradicionalmente centrada en el análisis de los medios técnicos propios del área –pelotas, colchonetas, plintos, espalderas, etc.–.

El estudio de Ribas y Guerrero (1992) –*Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física*– revela que la presencia del modelo masculino sigue siendo la dominante y concluye insistiendo en que los datos obtenidos ratifican la necesidad de reflexionar sobre el uso del lenguaje y la imagen como transmisores de currículo oculto no deseable.

Parra Martínez en su tesis doctoral publicada en el año 2001 aporta datos en la misma dirección: los libros perpetúan los estereotipos en cuanto al reparto de personajes en unas u otras actividades físicas. En el análisis de las ilustraciones se observa que en las actividades con mayor representación y mejor consideradas socialmente hay una presencia muy superior de hombres que de mujeres. Solamente en la categoría de actividades «expresivas» tienen mayor representación las mujeres. Del mismo modo, González Pascual (2005) concluye que los libros de

texto de Educación Física de la etapa de secundaria son mediadores de transmisión de sexismo en potencia.

En menor medida que el sexismo, la «deportivización» del currículo de la Educación Física ha sido también estudiada por algunos profesionales de la educación. Díaz Crespo (2003) realiza un análisis bibliométrico de diferentes libros de texto de Educación Física Escolar que revela de modo evidente la desproporción que existe en el tratamiento que se hace de los diferentes bloques temáticos en los manuales analizados.

El carácter «deportivista» de los contenidos y de los métodos de la Educación Física constituye un profundo debate en la actualidad.

La técnica corporal entronizada en la educación física es el deporte, y junto a él, discurren todo el universo social en el que se desarrolla –valores, usos y comportamientos que reproducen los pilares del sistema capitalista tales como el progreso, el consumismo, la propaganda política, la competición; la homogeneización, la burocratización, el éxito, etc.– (Canales y Rey, en prensa).

Para superar el elitismo y mecanicismo de la Educación Física se propone una diversificación en sus contenidos. Parece necesario que ante la progresiva emergencia de otros tipos de valores y actitudes frente al mundo, la oferta de técnicas corporales deba evolucionar de forma paralela a los cambios sociales, siendo evidente el paulatino desinterés de la población hacia la competición y la homogeneización. Y es precisamente aquí, donde otras técnicas corporales pueden suponer un revulsivo pedagógico cimentado en el reconocimiento de la heterogeneidad de las técnicas corporales, y en consecuencia, de la singularidad motriz resultado de su praxis.

La práctica deportiva, de carácter técnico e instrumental, contrasta con la visión particular de la danza y el teatro. Este dilema se expresa hoy en términos de enfoque técnico –centrado en el contenido y en el resultado– frente a enfoque procesual –centrado en un proceso abierto de enseñanza-aprendizaje– (Barbero, 2005; Devís y Molina, 2001; Vázquez, 2000; Hernández, 2004; López, Monjas y Pérez, 2003).

## Diseño y metodología

### Muestra

La muestra global manejada en esta investigación está formada por 242 fotografías que provienen de los libros de texto de dos editoriales diferentes: Anaya y Paidotribo. El procedimiento seguido para seleccionar las editoriales es una elección de casos individuales, motivada por los siguientes criterios: editoriales que hayan divulgado, en lengua castellana, manuales de EF para los cuatro cursos de la ESO entre los años 2000 y 2006 –año de aprobación de un nuevo texto legislativo en materia de educación: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación–; que esté representada una editorial del ámbito específico de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte –Paidotribo– y de un grupo editorial generalista –Anaya–; y que sean las editoriales con mayor número de edición.

Se utilizan como unidades de muestreo todas las fotografías de los libros de texto de ambas editoriales, a excepción de las imágenes en las que no aparece la figura humana y en las que no se distingue el «tipo» de actividad física. La Tabla I detalla la distribución de las imágenes de estas dos editoriales en función del curso de la ESO al que van dirigidas.

**TABLA I.** Muestra de imágenes analizadas por editorial y curso

EDITORIAL	NÚMERO DE IMÁGENES POR EDITORIAL	CURSO	NÚMERO DE IMÁGENES POR LIBRO
ANAYA	143	1º ESO	34
		2º ESO	27
		3º ESO	41
		4º ESO	41
PAIDOTRIBO	99	1º ESO	39
		2º ESO	9
		3º ESO	29
		4º ESO	22
TOTAL IMÁGENES ANALIZADAS			242

## Método

Este estudio es de tipo empírico, descriptivo y utiliza el análisis de contenido como técnica central de la investigación.

El análisis de contenido es, independientemente de las diferentes perspectivas en la denominación –técnica, método, procedimiento–, un conjunto de procedimientos interpretativos que permiten «desocultar» o «revelar» lo invisible, lo oculto o disimulado en un mensaje (Krippendorf, 1990; Bardin, 1996; Piñuel, 2002).

En este caso, su administración consiste fundamentalmente en la construcción y aplicación de un sistema de categorías que permite analizar los modelos corporales y las actividades físicas representadas en las fotografías de los libros de texto del área de EF correspondientes a la ESO.

El proceso seguido para la elaboración del sistema de categorías se divide en cinco fases:

- Prueba piloto inicial. Mediante la observación no sistemática se identifican aquellas características o unidades observables que se relacionan directamente con los objetivos planteados en la investigación y que pueden formar un primer esbozo del sistema de categorías. Para este primer esquema se realiza una adaptación de la «ficha de análisis para la imagen fija publicitaria» propuesta por López (2005).

Una vez realizada esta primera fase de vagabundeo se aplica el sistema de categorías sobre 50 imágenes seleccionadas mediante un muestreo casual aplicado sobre ejemplares de diferentes editoriales. La finalidad de esta prueba piloto es descubrir la adecuación de esta herramienta al objeto de estudio.

En base a los resultados anteriores se reelabora el sistema de categorización eliminando aquellas categorías e indicadores que no aportan información significativa e incluyendo otras categorías que hayan podido emanar de esta primera codificación. Es preciso tener en cuenta que las dimensiones y categorías se encuentran fuertemente superpuestas a la finalidad de la investigación y al contexto comunicativo (Piñuel, 2002).

Se definen de forma detallada cumpliendo criterios de exhaustividad y mutua exclusividad cada una de las dimensiones e indicadores.

- Segunda prueba piloto. Se aplica el sistema de categorías resultado de la fase anterior sobre 50 imágenes elegidas por muestreo casual y se realizan los ajustes oportunos.
- Consulta a expertos. Se prepara una ficha-cuestionario que consta de una serie de ítems en los que, mediante información cualitativa y la utilización de la escala de Likert, se recogen las opiniones de los expertos y expertas.

La escala de Likert está formada por valores del 1 al 5, siendo 1 «muy en desacuerdo» y 5 «muy de acuerdo».

La ficha-cuestionario está formada por cinco ítems que preguntan sobre la adecuación del sistema de categorías al objeto de estudio; el criterio de exhaustividad; el criterio de mutua exclusividad; la claridad en la redacción de las definiciones; y la minimización de la subjetividad del observador. Además, se añade un sexto enunciado para cualquier información que consideren de especial relevancia.

Esta ficha-cuestionario, junto con el sistema de categorías y las definiciones correspondientes, se envía a tres expertos en imagen y/o análisis de contenido.

Tras la consulta se reelabora el sistema de categorías incorporando las aportaciones realizadas por los expertos, tras previa valoración de las mismas.

- Segunda consulta a expertos. Se reenvía a los expertos el sistema de categorías y sus definiciones una vez realizados los cambios pertinentes. Se adjunta, nuevamente, la ficha-cuestionario elaborada para tal fin.
- «Triangulación con tres observadores». Se seleccionaron 74 fotografías. La elección de 44 de ellas se lleva a cabo mediante un muestreo de conveniencia y el criterio utilizado es que todos los indicadores propuestos en el sistema de categorías estuviesen presentes. Mediante un muestreo aleatorio simple se escogen las 30 imágenes restantes.

En esta fase se escanean y se numeran las imágenes para la triangulación, además de crear una planilla de registro. Dicha planilla está formada por tantas filas como imágenes forman la muestra seleccionada para la triangulación -74- y tantas columnas como categorías propuestas en el sistema elaborado -11-.

Los observadores proceden a la visualización y codificación de 20 imágenes. Este registro sirve como entrenamiento para los observadores y se utiliza para limar posibles dificultades de comprensión inicial del

protocolo y de utilización del libro de códigos. El resto de las imágenes son entregadas en formato CD, junto con la planilla de registro, a los tres observadores.

Una vez codificadas, el investigador principal contrasta los diferentes registros y obtiene el coeficiente de correlación, que muestra el grado de fiabilidad de la herramienta. La correlación obtiene una concordancia superior a 0,8 por lo que la fiabilidad se confirma (Blanchet, Ghiglione, Massonnat y Trognon, 1989, pp. 85-86).

### Descripción de la herramienta

La herramienta de análisis de contenido está constituida por dos grandes bloques. El primero de ellos se encarga de recoger las características técnicas de las fotografías: tipo de plano y tipo de enfoque. El segundo bloque se divide, a su vez, en dos grandes dimensiones: cuerpo y actividad física.

**TABLA II.** Sistema de categorías para el análisis de las fotografías de los libros de texto de Educación Física

DIMENSIONES	CATEGORIAS	
<b>CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS</b>	Tipo de plano	1. Plano general
		2. Plano de conjunto
		3. Plano entero
		4. Plano americano o tres cuartos
		5. Plano Medio
		6. Primer plano
		7. Plano detalle
	Tipo de enfoque	1. Picado
		2. Contrapicado
		3. Medio

<b>I. CUERPO</b>	I.1. Sexo-agrupación	I.1.1. Hombre
		I.1.2. Mujer
		I.1.3. Grupo de hombres
		I.1.4. Grupo de mujeres
		I.1.5. Grupo de hombres-mujeres
		I.1.6. No se distingue
	I.2. Edad	I.2.1. Niño / Adolescente
		I.2.2. Joven
		I.2.3. Adulto
		I.2.4. Persona mayor
		I.2.5. Varios
		I.2.6. No se distingue
	I.3. Raza	I.3.1. Blanca
		I.3.2. Negra
		I.3.3. Asiática
		I.3.4. Indígena latinoamericana
		I.3.5. Semita
		I.3.6. Otras
		I.3.7. Varios
		I.3.8. No se distingue
	I.4. Somatotipo	I.4.1. Mesomorfo
		I.4.2. Endomorfo
		I.4.3. Ectomorfo
		I.4.4. Combinación
		I.4.5. Varios
		I.4.6. No se distingue
	I.5. Indumentaria	I.5.1. Desnudo/a
		I.5.2. Desnudo/a torso
I.5.3. Ropa de deporte		
I.5.4. Ropa interior		
I.5.5. Ropa de trabajo		
I.5.6. Ropa de calle		
I.5.7. Varios		
I.5.8. No se distingue		

<b>2. ACTIVIDAD FÍSICA</b>	2.1. Tipo	2.1.1. Deportes colectivos
		2.1.2. Deportes individuales
		2.1.3. Artísticas
		2.1.4. <i>Fitness</i> y Condición Física
		2.1.5. Complementarias
		2.1.6. De higiene postural
		2.1.7. AFAN
		2.1.8. Prácticas de interiorización
		2.1.9. Juegos
		2.1.10. Laborales
		2.1.11. AVD
		2.1.12. Adaptadas
		2.1.13. Otras
		2.1.14. No se distingue
	2.2. Ámbito de práctica	2.2.1. Competitivo
		2.2.2. Educativo formal
		2.2.3. Utilitario
		2.2.4. Otros
		2.2.5. No se distingue
	2.3. Espacio	2.3.1. Exterior deportivo
		2.3.2. Medio natural
2.3.3. Exterior		
2.3.4. Interior deportivo		
2.3.5. Interior		
2.3.6. No se distingue		
2.4. Nivel	2.4.1. Élite	
	2.4.2. No élite	
	2.4.3. No se distingue	

## **Análisis y procesamiento de los datos**

Las imágenes son escaneadas, numeradas y guardadas en soporte informático. Las planillas de registro presentan un espacio destinado a los datos del libro – editorial, título, autor, año, lugar de edición e ISBN–, una cuadrícula reservada



a la descripción de la imagen, y una última hoja para observaciones de tipo cualitativo.

Este procedimiento de codificación manual se ejecuta en varias sesiones para evitar errores por agotamiento o cansancio del observador. En ningún caso se sobrepasan las 100 imágenes por día.

Mediante el paquete estadístico SPSS 14.0 para Windows se realiza un análisis descriptivo –univariable– y se solicitan medidas de asociación entre las diferentes variables o categorías –análisis bivariable–.

Para conocer si la correlación entre dos variables es significativa se demanda también el estadístico de contraste Ji-Cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ), fijando el nivel de significación en el 5% ( $\alpha=0,05$ ).

### **Limitaciones del estudio**

La primera limitación de esta investigación se refiere al análisis técnico de la imagen. La interpretación de estas informaciones podría resultar sumamente interesante, pero al realizarse el estudio por profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte no se ha contado con la capacitación suficiente para dicha interpretación.

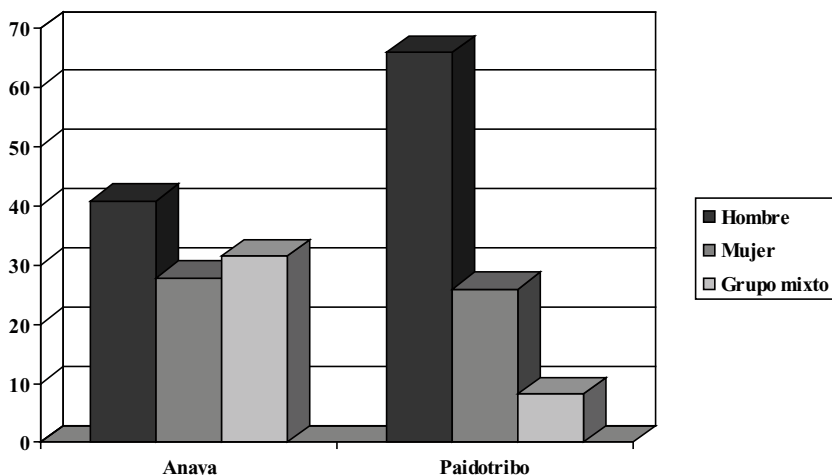
La segunda limitación es la escasa tradición de investigaciones referentes a materiales curriculares escritos dentro del área de Educación Física. Se ha constatado la existencia de gran cantidad de investigaciones que giran en torno a la utilización de los libros de texto en diferentes áreas curriculares. Sin embargo, en el área de Educación Física esta es una cuestión todavía emergente.

La ausencia de un análisis bivariable entre las categorías sexo y raza puede considerarse como otra de las limitaciones de este estudio. Con este cruce de variables podría haberse exteriorizado la infrarrepresentación de las mujeres pertenecientes a razas distintas de la blanca.

## Resultados

En cuanto al sexo de los sujetos fotografiados en los libros de texto, el valor más frecuente es hombre. Esta frecuencia es menor en Anaya que en Paidotribo, donde la representación masculina supera en más del doble a la representación femenina.

**GRÁFICO I.** Sexo de las personas fotografiadas en los libros de texto de Educación Física.

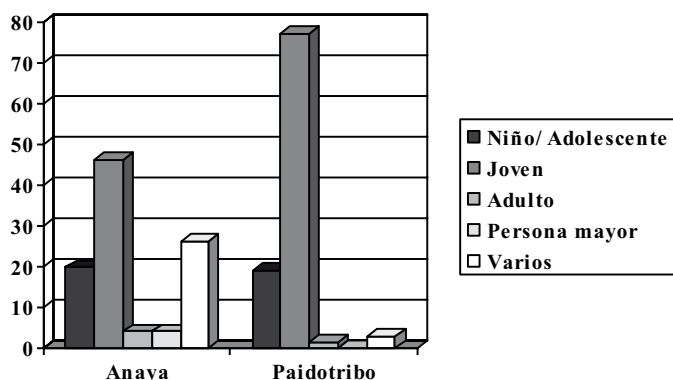


En Paidotribo, 56 imágenes muestran únicamente hombres, 22 únicamente mujeres y las 7 imágenes restantes se refieren a grupos mixtos. Esto supone respectivamente el 65,9%, el 25,9% y el 8,2% del total de fotografías.

En cambio, en la editorial Anaya, el porcentaje de hombres y mujeres juntos supone el 31,5% de los casos –34 fotografías–.

Analizando la variable edad, el grupo que registra mayor número de casos es el de edades comprendidas entre los 19 y los 35 años –jóvenes–, con una frecuencia de aparición que supone el 46,1% en Anaya y el 77,5% en Paidotribo.

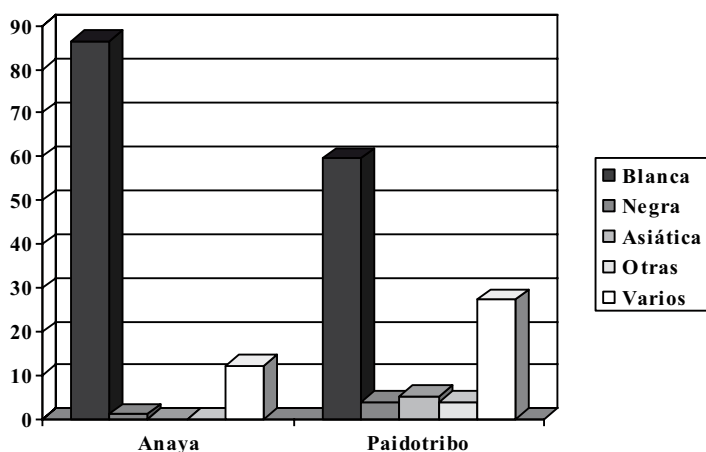
**GRÁFICO II.** Edad de las personas fotografiadas en los libros de texto de Educación Física.



El grupo menos frecuente es constituido por las personas mayores. En los libros publicados por Anaya este colectivo aparece sólo en el 3,9% de las fotografías y en los publicados por Paidotribo no se recoge ninguna imagen de este colectivo.

Sobre los datos relativos al grupo racial, la mayoría de los individuos fotografiados en los libros de texto de Educación Física de la ESO son personas de raza blanca. Estos sujetos aparecen en el 86,6% de las imágenes de Anaya y en el 59,7% de las de Paidotribo.

**GRÁFICO III.** Raza de las personas fotografiadas en los libros de texto de Educación Física.



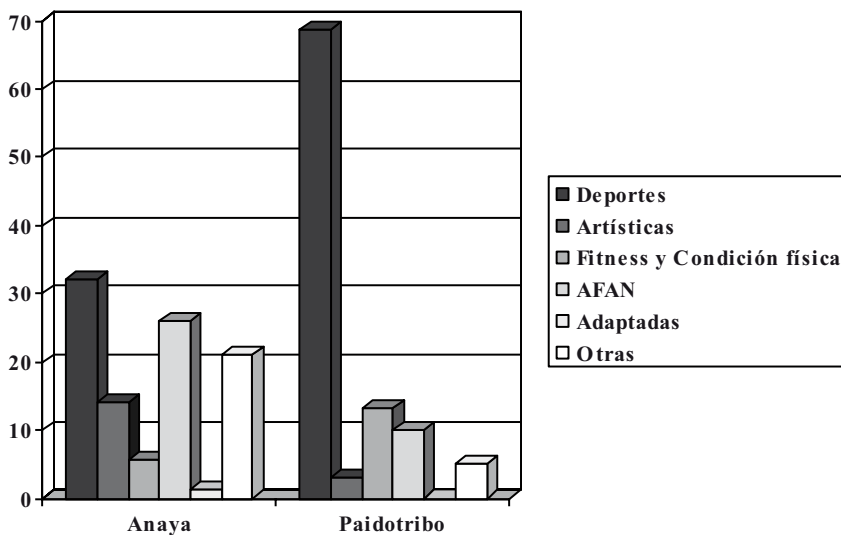
Las fotografías que muestran personas de una sola raza, siendo ésta distinta de la blanca, constituyen el 1,2% de las fotografías en Anaya y el 13% en Paidotribo. En Anaya la presencia de otras razas queda restringida a personas de raza negra.

En cuanto a la tipología corporal de los sujetos fotografiados en Anaya y Paidotribo se encuentran respectivamente un 8,4% y un 14,4% de individuos mesomórficos o musculados. Los sujetos ectomórficos o delgados y los endomórficos no aparecen en Paidotribo y suponen el 1,7% y el 1,1% en Anaya, respectivamente. El 86,6% de las fotografías en Anaya y el 78,9% en Paidotribo enseñan una clase de morfología corporal denominada combinación de somatotipos.

En lo referente a la indumentaria, en ambas editoriales, el mayor porcentaje es para el valor «ropa de deporte». Estos porcentajes son 70,6% y 99%.

Sobre los datos del tipo de actividad física, el 20,3% de las fotografías de Anaya se refieren a deportes individuales, seguido del 11,9% con deportes colectivos. En Paidotribo estos porcentajes son superiores –27,3% de fotografías que se refieren a deportes individuales y 41,4% con deportes colectivos–.

**GRÁFICO IV.** Actividades físicas representadas en los libros de texto de Educación Física.



En cuanto a otro tipo de prácticas no deportivas, la mayoría de las fotografías de los libros de Anaya reflejan actividades físicas en el medio natural –25,9%– o

actividades artísticas –14%–. Le siguen las fotografías de *fitness* y condición física y las que representan actividades laborales –5,6% en ambos casos–.

En las fotografías de los libros de Paidotribo el comportamiento de esta variable es diferente. El 13,1% muestra actividades del mundo del *fitness* y de condición física, el 10,1% muestra actividades físicas en el medio natural y tan sólo un 3% se refieren a prácticas con un marcado carácter estético o artístico –actividades de expresión corporal, entre otras–.

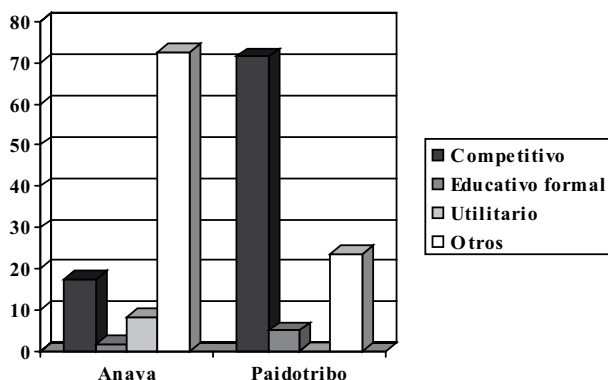
Las prácticas de interiorización, los ejercicios de higiene postural, las actividades complementarias, los juegos o las actividades de la vida diaria representan porcentajes de fotografías que en ningún caso superan el 5%.

En resumen, los deportes son el tipo de actividad física más frecuente entre las fotografías de los libros analizados, mientras que el resto de las manifestaciones motrices ocupan porcentajes pequeños sobre el total de las imágenes.

Especial mención requieren las imágenes en las que aparecen actividades físicas adaptadas y/o personas con necesidades educativas especiales. Éstas no aparecen en los ejemplares que publica la editorial Paidotribo y representa el 1,4% del total en Anaya.

La distribución de las fotografías por ámbitos de práctica presenta amplias diferencias entre las dos editoriales analizadas. En Anaya el ámbito más frecuente es el denominado como «otros» –72,7%–, seguido del competitivo –17,4%–, mientras que en Paidotribo el 71,6% de las fotografías se sitúan dentro de la competición institucionalizada y tan sólo el 23,5% lo hacen en «otros» ámbitos. El ámbito educativo formal representa el 1,7% en Anaya y el 4,9% en Paidotribo.

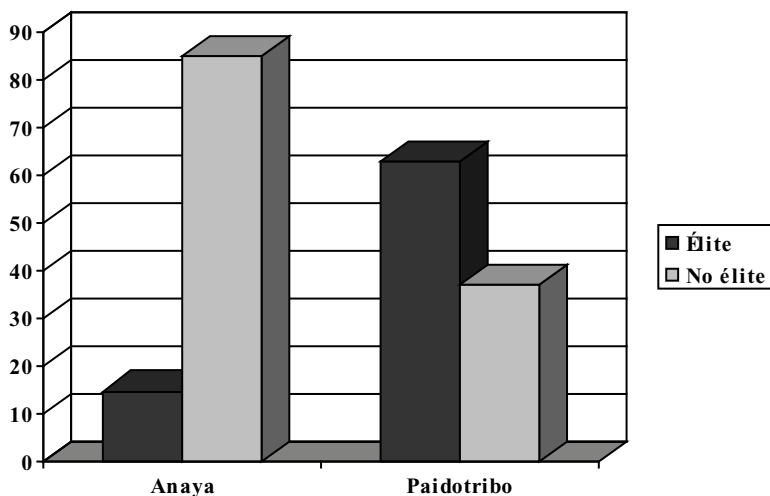
GRÁFICOV. Ámbitos de práctica motriz representados en los libros de texto de Educación Física.



El análisis de frecuencias muestra un gran predominio de los espacios deportivos, especialmente en Paidotribo –78,2% frente a un 42,9% –.

En los resultados concernientes a la variable «nivel», las diferencias entre las dos editoriales son evidentes. En Anaya el mayor porcentaje de imágenes se refiere a actividades físicas alejadas de la élite deportiva o del alto rendimiento –85,2%–. En cambio en Paidotribo el 63% de sus fotografías representan actividades físicas de élite.

**GRÁFICO VI.** Nivel de las actividades físicas representadas en los libros de texto de Educación Física



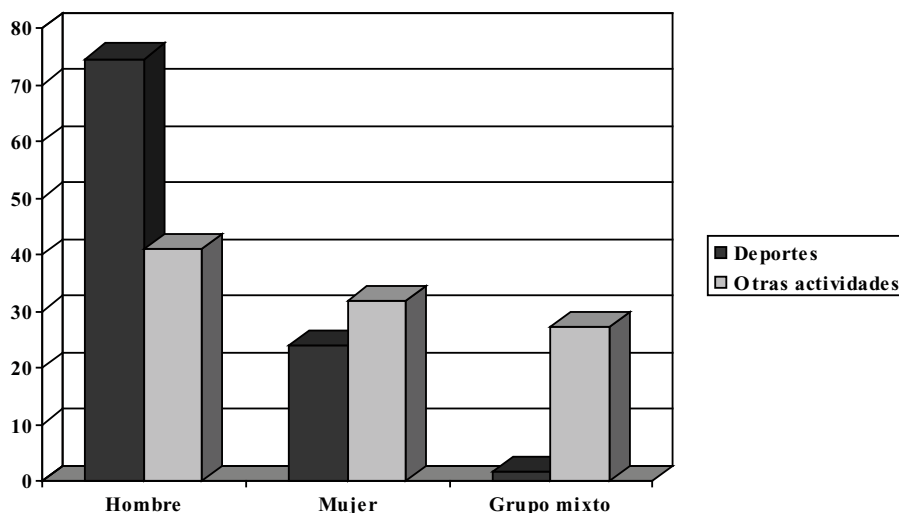
Para saber si la relación entre el sexo de las personas fotografiadas en los libros de texto de EF y el tipo de actividad física que aparecen realizando es significativa se solicita el estadístico Ji-Cuadrado. Se obtiene un nivel de significación de 0,445 en el caso de la editorial Anaya y un nivel de significación de 0,000 en la editorial Paidotribo. Por lo tanto en los ejemplares de Paidotribo (véase Gráfico VII), con un nivel de confianza del 95%, se afirma que el tipo de actividad física representada en las fotografías estudiadas varía según el sexo de los individuos que la practican.

En estos ejemplares las fotografías que representan actividades deportivas se vinculan en mayor proporción con los hombres que con las mujeres. Así el 74,6% de las fotografías de deportes están formadas por hombres y sólo el 23,8% por

mujeres. El 1,6% restante se refiere a imágenes en las que hombres y mujeres aparecen juntos.

Todo lo contrario acontece cuando se tienen en cuenta las fotografías que enseñan actividades físicas de carácter no deportivo –actividades artísticas, actividades del mundo del *fitness*, actividades en el medio natural, actividades de la vida diaria, actividades de interiorización como el yoga o el taichi, etc.–. En este caso las mujeres adquieren mayor protagonismo. La presencia únicamente femenina alcanza el 31,8%. Los grupos mixtos –hombres y mujeres juntos– suponen el 27,3%.

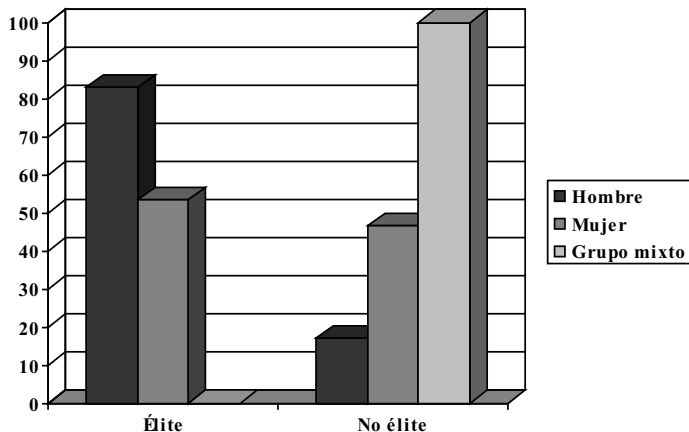
**GRÁFICO VII.** Porcentaje de fotografías de cada actividad física según el sexo de los practicantes en la editorial Paidotribo.



En las fotografías publicadas por esta misma editorial también existen diferencias estadísticamente significativas entre ser hombre o mujer y participar en actividades físicas vinculadas al alto rendimiento –p-valor menor que 0,05–.

De todas las fotografías que representan prácticas de élite o de alto rendimiento el 81% están integradas exclusivamente por hombres y, tan sólo, el 19% por mujeres.

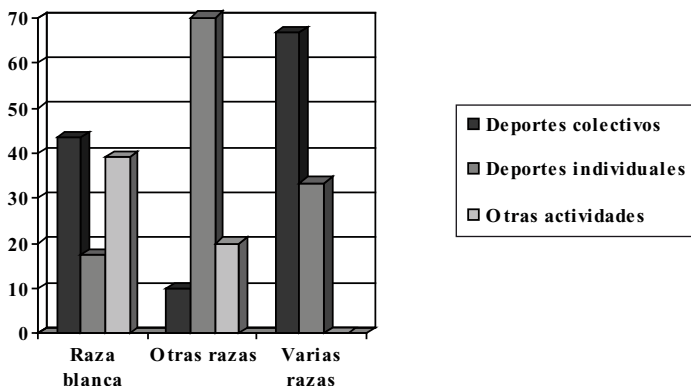
**GRÁFICO VIII.** Nivel de actividad física en función del sexo de los practicantes en la editorial Paidotribo



Las tablas de contingencia y la prueba  $\chi^2$  de Pearson se utilizan igualmente para conocer de qué manera se representan los distintos grupos raciales en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO.

En el caso de la editorial Paidotribo se puede afirmar que los sujetos de raza blanca se vinculan mayoritariamente a las actividades físicas no deportivas, mientras que las personas de otras razas reciben una mayor atención en el deporte federado.

**GRÁFICO IX.** Porcentaje de fotografías de cada actividad física según la raza de los practicantes en la editorial Paidotribo





Tal y como se aprecia en el Gráfico IX, las personas de raza blanca fotografiadas en los libros de la editorial Paidotribo participan en diferentes tipos de actividad física.

En cambio, si se tienen en cuenta los sujetos de «otras» razas se aprecia que el 80% de las fotografías en las que aparecen representan prácticas deportivas –10% deportes colectivos y 70% deportes individuales–, mientras que su participación en actividades de carácter no deportivo se ve restringida –20%–.

Algo similar ocurre cuando los sujetos fotografiados en una misma imagen pertenecen a distintos grupos raciales. De las fotografías interraciales el 100% se refieren a deportes –66,7% a deportes colectivos y 33,3% a deportes individuales–. En ningún caso los grupos constituidos por sujetos de diferentes razas practican actividades físicas alejadas del mundo del deporte.

En contraposición, la editorial Anaya no presenta relaciones estadísticamente significativas entre las variables «raza» y «tipo» de actividad física – $p$ -valor=0,264–.

El estudio de las variables «raza» y «ámbito de práctica» obtiene una significación de 0,000 que permite rechazar la hipótesis de independencia en el caso de la editorial Paidotribo, con un nivel de confianza del 95%.

La prevalencia de sujetos de «otras» razas es de un 87,5% en ámbitos de práctica competitivos y de un 12,5% en otros ámbitos –educativo formal, utilitario u otros–.

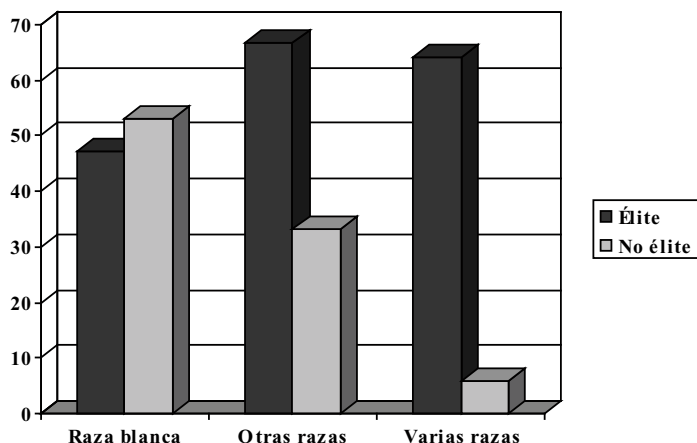
Las situaciones interraciales son también más frecuentes en ámbitos competitivos –100%–, mientras que su presencia en la educación formal o en otros ámbitos es inexistente.

La asociación entre las categorías «raza» y «nivel» también muestra resultados relevantes en Paidotribo.

La proporción de fotografías integradas por sujetos de «otras» razas es superior en actividades de alto rendimiento –66,7%– que en actividades alejadas del alto rendimiento –33,3%–, al contrario de lo que ocurre con las fotografías de personas de raza blanca.

Finalmente, el porcentaje de fotografías interraciales en actividades de élite –94,1%– es muy superior al de fotografías interraciales en actividades de no élite o alejadas del alto rendimiento –5,9%–.

**GRÁFICO X.** Nivel de actividad física en función de la raza de los practicantes en la editorial Paidotribo.



## Discusión de resultados

Los resultados expuestos descubren un rotundo predominio de la presencia del hombre en las fotografías de los libros de texto analizados. Este hecho desplaza visiblemente a la mujer del ámbito de la actividad física y el deporte, mostrando este campo como propio del género masculino. Se corrobora, en palabras de Ribas y Guerrero (1992), la existencia de libros de texto donde es favorecido el modelo masculino como dominante y se ratifican trabajos anteriores que muestran que los libros de texto de Educación Física son sexistas y que están lejos de ofrecer una visión equilibrada de la sociedad (Parra Martínez, 2002; González Pascual, 2005).

El presente trabajo revela que las personas jóvenes –19-35 años– son las que, de un modo generalizado, realizan actividad física. Las personas mayores aparecen fotografiadas de forma puntual, lo que parece indicar, de forma errónea, que no realizan ningún tipo de práctica corporal. Los individuos catalogados como adultos también aparecen de un modo restringido.

Los jóvenes siguen apareciendo, lejos de las pretensiones políticas, económicas y sociales, como los destinatarios de la actividad física y del deporte no sólo en los libros de texto sino en otros ámbitos. López (2005) en su tesis sobre la imagen fija publicitaria demuestra que el 70,2% de las imágenes se refieren a jóvenes y las personas mayores suponen tan sólo el 0,9%.

La inmigración y la interculturalidad son algunos de los debates que más polémica crean en la actualidad. Teniendo presente la creciente incorporación de personas de diferentes nacionalidades, culturas, razas y religiones al Sistema Educativo Español y la mención explícita que se realiza en el preámbulo de la Ley 1/1990 de 3 de Octubre a la lucha contra la discriminación de raza, o la explicitación del principio de no discriminación en el capítulo 1 de la actual Ley Orgánica de Educación, parece incongruente que la presencia de personas de diferentes razas en los manuales escolares sea prácticamente nula.

En cuanto a la tipología corporal de las personas fotografiadas, a la vista de los resultados obtenidos, no se puede concluir que las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física analizados reproduzcan modelos corporales –musculados en el caso de los hombres y delgados en las mujeres–. Esto se contrapone a otros estudios (Hernández, Cortés, Rodríguez, Menéndez y Barbero, 1993; González, Contreras, Kirk, Carrasco y Rodríguez 2004; Barbero, 2005) que encontraron una construcción de estereotipos corporales asociado a la práctica de actividad física y deportiva. La razón por la que se obtienen resultados no coincidentes puede deberse a la utilización de fuentes de estudio diferentes, ya que las investigaciones señaladas se refieren a modelos corporales representados en imágenes de revistas, cine y publicidad. Otros trabajos se basan en las propias percepciones del alumnado que, sin duda alguna, se encuentran, a su vez, muy condicionadas por estos medios.

Con respecto a la presencia en las imágenes de los contenidos del currículo de Educación Física establecido para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se observa un predominio de los contenidos deportivos. En las dos editoriales analizadas las fotografías que se refieren a deportes son las mayoritarias. Estos datos coinciden con los estudios realizados por Díaz Crespo (2003) y González Pascual (2005). Díaz Crespo (2003) señala que el 50% de las sesiones desarrolladas en estos textos pertenecen al bloque de contenidos Juegos y Deportes y el 23% al bloque de Condición Física, mientras que la Expresión Corporal ocupa el 9% de las sesiones y las actividades físicas en el medio natural tan sólo constituyen el 4%.

Además, en la presente investigación, las actividades complementarias, las actividades de higiene postural y las prácticas de interiorización no se enseñan

en ninguna de las imágenes. Sin embargo, el currículo de Educación Física señala de modo específico la práctica de estas actividades.

En la literatura específica se hallan más investigaciones que confirman esta situación. Peiró y Devís (1994), tras el análisis crítico de un libro de texto de Educación Física, evidencian la superioridad de la perspectiva deportiva dentro de la Educación Física, en contraposición con la perspectiva expresiva.

También estos autores explican que la perspectiva deportiva desarrolla un discurso apoyado en lo medible, lo competitivo, lo cuantitativo, el entrenamiento, la eficacia y las máximas capacidades; y cerca de un 60% de las fotografías del libro son de deportistas de cierto nivel en contextos de competición o entrenamiento. No hay ninguna fotografía que represente una clase de educación física y la perspectiva expresiva se desarrolla en la última cuarta parte del libro casi como un apéndice.

Estas tendencias se mantienen en la presente investigación. Más del 70% de las imágenes de la editorial Paidotribo se ubican en ámbitos de práctica competitiva y en espacios deportivos; el 63% se refieren a prácticas de élite; y sólo 4 fotografías se pueden ubicar claramente en el contexto de la educación formal.

También para González Pascual (2005), las sesiones mantienen, tanto en su terminología como en su desarrollo, un paralelismo total con un entrenamiento deportivo y las propias ilustraciones siempre hacen referencia a la élite deportiva.

No se puede obviar que, por el contrario y esperanzadoramente, la editorial Anaya parece diferenciarse de esta tendencia ya que más del 70% de las imágenes se sitúan en ámbitos no competitivos y se refieren a prácticas clasificadas como de «no élite».

Tal como señala Parra (2002) los libros perpetúan estereotipos en cuanto al reparto de personajes en unas u otras actividades. En el análisis de las ilustraciones, este autor encuentra que en las actividades con mayor representación, deportivas y físicas, y mejor consideradas socialmente hay una presencia muy superior de hombres que de mujeres. Solamente en la categoría de actividades «expresivas» tienen mayor representación las mujeres. El hombre aparece mayoritariamente en el atletismo, el baloncesto y el fútbol –actividades deportivas con mayor aceptación social– y la mujer se concentra en actividades como el aeróbic, la gimnasia rítmica o el bádminton.

En los datos extraídos de esta investigación no es posible corroborar estadísticamente que las mujeres se concentren en el aeróbic, el bádminton o en actividades expresivas. Lo que sí es posible es indicar que, en las imágenes editadas por Paidotribo, las mujeres aparecen más desvinculadas del deporte que los

hombres y se centran en otras actividades de tipo no deportivo. Los hombres, por el contrario, practican deportes de un modo mayoritario y es raro encontrarlos conectados con otras prácticas.

Estas diferencias no sólo se reflejan en los libros de texto. En las imágenes de algunas revistas profesionales de Educación Física y Deporte la mujer participa en actividades expresivas, estéticas y rechaza la agresividad y el contacto físico (Hernández, Cortés, Rodríguez, Menéndez y Barbero, 1993). La presencia de contacto físico podría explicar la poca frecuencia de mujeres que realizan deportes colectivos o deportes de adversario en las imágenes analizadas en este trabajo.

Estos mismos autores desprenden de su labor investigadora la idea de que el alto rendimiento es un coto masculino. Este enunciado coincide con los resultados obtenidos del análisis de las imágenes de Paidotribo. En los materiales curriculares analizados el hombre adquiere un nivel deportivo de élite y rendimiento para el que las mujeres no parecen estar preparadas.

En lo referente a la raza, los resultados de la tesis doctoral de López (2005) apuntan que los individuos negros practican deportes como el boxeo o el atletismo. En este trabajo, las personas de raza no blanca se vinculan mayoritariamente con deportes individuales tales como el atletismo.

A partir de estos y otros datos se puede considerar que las desigualdades y la discriminación por razones de raza se encuentran presentes en los libros de texto de EF de la ESO. Estos ejemplares tan sólo incorporan a personas de razas diferentes a la blanca cuando la competición y el tipo de deporte, por cuestiones de rendimiento, así lo requieren.

## Conclusiones y recomendaciones

El análisis de las fotografías impresas en los libros de texto de Educación Física de Anaya y Paidotribo para la Educación Secundaria Obligatoria permite exponer una serie de conclusiones referentes a estos materiales curriculares:

- Las imágenes de los libros de texto analizados representan mayoritariamente un modelo de cuerpo masculino, joven, de raza blanca, con una tipología corporal «combinada» y que viste indumentaria deportiva.

- Existe una clara desigualdad en la presencia de la figura masculina frente a la femenina en los libros de texto de Educación Física, que presentan el modelo masculino como dominante y desplazan a la mujer del mundo del deporte.
- Los deportes gozan de un trato preferente en contraposición con otro tipo de prácticas no deportivas como pueden ser las actividades artísticas o de expresión corporal, los ejercicios de condición física, los juegos o las denominadas prácticas de interiorización –yoga, relajación, tai-chi, etc.–.
- La editorial Paidotribo muestra una tendencia clara a ubicar las fotografías de sus libros de texto en ámbitos de práctica competitivos, en espacios deportivos y a relacionarlas con la élite o el alto rendimiento.
- Las fotografías publicadas por Paidotribo asocian de forma significativa al hombre con los deportes y con la élite deportiva. En cambio, las mujeres se relacionan con otro tipo de prácticas no deportivas y se alejan del alto rendimiento.
- La presencia de distintos grupos raciales en las imágenes estudiadas es insuficiente en cualquiera de las dos editoriales analizadas, sobre todo si consideramos la legislación educativa vigente.
- Las personas de raza diferente a la blanca quedan relegadas a la competición y al alto rendimiento, especialmente en los libros de la editorial Paidotribo. Además, no practican otro tipo de actividades de carácter no deportivo ni aparecen en ámbitos como la educación formal.
- Las actividades físicas adaptadas y las personas con algún tipo de carencia a nivel físico, sensorial o intelectual apenas aparecen en los libros de texto. Por este motivo se puede denunciar que a través de los materiales curriculares se reproducen desigualdades que derivan de las discapacidades de las personas.

Del análisis de estos libros de texto se extraen una serie de recomendaciones dirigidas a la comunidad académica y escolar.

Por una parte, es importante que tanto las editoriales como la Administración educativa tomen conciencia de los materiales curriculares que se están elaborando y se involucren para su mejora continua. Asimismo, el docente no debe recurrir a los libros sin más, sino analizarlos de forma crítica y reflexionar sobre ellos para posteriormente poder utilizarlos de manera sensata. En este sentido, el sistema de categorías elaborado puede constituir una herramienta útil para los diferentes

responsables educativos que podrán manejarlo para lograr una confección más apropiada de los materiales didácticos impresos.

Por otra parte parece interesante en un futuro estudiar de un modo más sistematizado la utilización de este material didáctico en los centros educativos. Se podría obtener información sobre qué editoriales son las más empleadas o cuál es la función de estos ejemplares en el aula: guía solamente para el profesor, fuente de consulta para los alumnos de un modo esporádico, soporte material para los discentes de forma habitual, etc.

En la situación actual de implantación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecido por la LOE se debería abordar también cómo implicar a la Administración educativa en la elaboración y/o supervisión de los materiales curriculares.

Además, puede resultar interesante conocer si las editoriales han adaptado sus libros de texto a la nueva legislación vigente, tanto educativa como de política social. Por ejemplo a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En último lugar, es preciso profundizar en la opinión que le merecen al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria las fotografías que se muestran en sus libros de texto del área de Educación Física. Para ello sería recomendable la elaboración de una guía didáctica que ofrezca una serie de actividades que puedan ser incorporadas en el aula.

## Referencias bibliográficas

- BARBERO, J. I. (1996). Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación (Madrid)*, 311, 13-49.
- BARDIN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- BLANCHET, A. B., GHIGLIONE, R. G., MASSONNAT, J. M. Y TROGNON, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- CAJA, J., BERROCAL, M. Y GONZÁLEZ, J. M. (2002). Un mundo lleno de imágenes. *Aula de innovación educativa*, 116, 10-13.
- CANALES, I. Y REY, A. (en prensa). Deporte y dualismo: su influencia en la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deporte*.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.

- DELGADO, M. A., BARRERA, J. Y MEDINA, J. (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física. *Habilidad Motriz*, 1, 11-18.
- DEVÍS, J. Y MOLINA, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. En B. VÁZQUEZ, (Comps.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 242-276). Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ RAVÉ, J. M., CONTRERAS JORDÁN, O., RODRÍGUEZ PEREA, M., KIRK, D. Y CARRASCO POYATOS, M. (2004). La construcción educativa del estereotipo corporal a través de la educación física. *Habilidad Motriz*, 22, 45-50.
- HERNÁNDEZ, A., CORTÉS, N., RODRÍGUEZ, H., MENÉNDEZ, M. Y BARBERO, J. I. (1993). Imágenes de género en algunas revistas profesionales de educación física y deporte. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 16, 39-44.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2004). Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física. En A. FRAILE (Comps.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-61). Madrid: Biblioteca Nueva.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- LÓPEZ VILLAR, C. (2005). *Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad de revistas*. Tesis doctoral sin publicación, Universidad de Vigo, Pontevedra, España.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS AGUADO, R. Y PÉREZ BRUNICARDI, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MEDINA, A. (2005). *La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada*. En A. MEDINA Y F. SALVADOR (Comps.), *Didáctica General* (pp. 3-31). Madrid: Pearson.
- MÍNGUEZ, J. G. Y BEAS, M. (1995). Análisis Histórico del libro de texto. Introducción. En J. G. MÍNGUEZ Y M. BEAS (Comps.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 13-74). Granada: Proyecto Sur.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid.
- (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)*. Madrid.
- (2004). Real Decreto 116/2004, de 23 de enero. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid.
- PARRA MARTÍNEZ, J. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación física: segundo ciclo de eso y bachillerato*. Tesis doctoral sin publicación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.



- PEIRÓ, C. Y DEVÍS, J. (1994). El análisis de materiales curriculares en educación física: un ejemplo. En L. MONTERO Y J. M. VEZ (Comps.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado II* (pp. 775-781). Santiago de Compostela: Tórculo.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- PERICOT, J. (1987). *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen*. Barcelona: Ariel.
- PIÑUEL, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 3(1), 1-42.
- RIBAS, A. Y GUERRERO, J. A. (1992). Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física. En V.V. A.A. (Comps.), *L'esnengament de l'educació física* (pp. 379-390). Valencia: Institut de la Dona, Generalitat Valenciana.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985). *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- ROMERO, A. (1991). *Metodología de Análise de Conteúdo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (2000). Modelos curriculares en Educación Física. En J. CARDONA (Comps.), *Modelos de innovación educativa en la Educación Física* (pp. 181-208). Madrid: UNED.
- VELÁZQUEZ, R. (2004). *Enseñanza deportiva escolar y educación*. En A. FRAILE (Comps.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-195). Madrid: Biblioteca Nueva.
- ZUNZUNEGUI, S. (1996). *La mirada cercana: análisis filmico*. Barcelona: Paidós.

## Fuentes electrónicas

- ARCE CORDERO, E. (2005). Subjetividad, objetividad y organización escolar. *Revista de Educación (Madrid)*, 336, 203-217. Recuperado el 7 de julio de 2007, de: <http://www.revistaeducacion.mec.es>
- BARBERO, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51. Recuperado el 5 de agosto de 2006, de: <http://www.rieoei.org>

- DÍAZ CRESPO, B. (2003). Los libros de texto como instrumentos de deportivización del currículo real de la Educación Física. *Educación Física y Deporte. Revista digital*, 56. Recuperado el 26 de julio de 2006, de: <http://www.efdeportes.com>
- GONZÁLEZ PASCUAL, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18. Recuperado el 5 de agosto de 2006, de: <http://www.cdeporte.rediris.es>
- MEDRANO SAMANIEGO, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación (Madrid)*, 338, 245-270. Recuperado el 10 de julio de 2007, de: <http://www.revistaeducacion.mec.es>
- PARRA MARTÍNEZ, J. (2002). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. *Educación en Castilla La Mancha*, 16. Recuperado el 5 de agosto de 2006, de: <http://www.jccm.es>.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado el 10 de abril de 2007, de: <http://www.sociolingüística.uvigo.es/articulosXvolumen.asp?id=10>
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación (Madrid)*, 342, 397-418. Recuperado el 10 de julio de 2007, de: <http://www.revistaeducacion.mec.es>
- VICENTE PEDRAZ, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: Dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72. Recuperado el 5 de agosto de 2006, de: <http://www.rieoei.org>

**Dirección de contacto:** Ana Rey Cao. Universidade de Vigo Facultade de Ciencias da Educaíón e o Deporte. Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra, España. E-mail: [anacao@uvigo.es](mailto:anacao@uvigo.es)

# La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire

## The victims' perspective in Paulo Freire's pedagogy of freedom

Marcos Santos Gómez

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Granada, España.*

### Resumen

En este trabajo se toma como punto de partida la conexión entre filosofía y pedagogía, relacionando la filosofía de la historia de Walter Benjamin y el pensamiento de T. W. Adorno con la pedagogía de Paulo Freire. Para ello se destacan los puntos en los que la conexión entre las perspectivas de los mencionados filósofos y el pedagogo es mayor. Desde dichos aspectos coincidentes, destacados a partir de una revisión bibliográfica, se ofrece una interpretación de la educación liberadora del brasileño que enfatiza su sensibilidad con la memoria y el sufrimiento de las víctimas y los oprimidos. Se muestra que esta sensibilidad solidaria es el aspecto principal y arranque de su pedagogía, y se sugieren, en la segunda parte, unas orientaciones para eludir la complicidad de la pedagogía con el injusto olvido de los vencidos. En este sentido, la cuestión es que la pedagogía se hiciera cargo de la herencia de fracaso y dolor acumulado en la historia para reconducir las sociedades hacia la realización de sus posibilidades más utópicas. Desde esta perspectiva, todo auténtico progreso en la sociedad perseguido por la escuela, habrá de incluir también el fracaso de las posibilidades liberadoras en el pasado, para que puedan reactivarse. Toda educación que pretenda el progreso en un sentido liberador habrá, pues, de mirar hacia atrás para encontrar el futuro. Esto, como finalmente argumenta el artículo, ha de implicar en particular la superación de las pedagogías más reducidamente positivistas y la detección de las ideologías que pueden contener las ciencias.

*Palabras clave:* Educación popular, filosofía, filosofía de la educación, filosofía de la historia, Justicia, Paulo Freire, utopía, valores.

## Abstract

This paper begins by tracing the connections between philosophy and pedagogy. It follows the relationship linking Walter Benjamin's philosophy of history and the thinking of T.W. Adorno with Paulo Freire's pedagogy. Those points where the philosophers' and the pedagogue's perspectives come into contact are emphasized. It is on those aspects of common ground, underlined through a bibliographical review, where the author offers an interpretation of the Brazilian philosopher's pedagogy of freedom that places the emphasis on the memory and suffering of the victims and the oppressed. This solidarity sensitivity proves to be the starting point of Freire's pedagogy. A number of suggestions are offered to forestall pedagogy's complicity with the unfair ignorance of the victims. The idea is that pedagogy should assume the inheritance of failure and the pain stored in history to redirect societies towards the fulfilment of its most-Utopian possibilities. All real progress that school pursues in society must also include this failure of ancient generations, in order to revive the hopes of the oppressed. This implies following a less-positivist sort of pedagogy and detecting ideologies in sciences themselves.

*Key words:* People's education, philosophy, educational philosophy, philosophy of history, justice, Paulo Freire, Utopia, values.

## Introducción

Este trabajo parte de la propuesta pedagógica de Paulo Freire que consiste en asumir el punto de vista del oprimido como aspecto determinante y central de toda labor educativa. Se mostrarán las relaciones que guarda esta propuesta con la preocupación por asumir la perspectiva de las víctimas que hallamos en los filósofos Walter Benjamin y Theodor Adorno a la hora de interpretar la historia. Éstos manifiestan una solidaria preocupación por el sufrimiento de las víctimas acumuladas en el devenir histórico y escriben acerca de la necesidad de una rememoración de dicho sufrimiento como acto de justicia y posible liberación utópica. Entre ellos y el pedagogo brasileño existe una estrecha relación en la medida en que para Freire la pedagogía ha de ser necesariamente una «pedagogía del oprimido» (Freire, 1992)<sup>1</sup>.

---

<sup>(1)</sup> Todo esto implica un concreto y consciente posicionamiento político en el educador, patente en los escritos de Freire (Ferreira, 2003, p. 67) que manifiestan una particular parcialidad y clara toma de postura. Aunque, de hecho, toda pedagogía es ineludiblemente «parcial». Esto es lo que han resaltado, entre otros, la *pedagogía crítica* (Ayuste, 1999) o Iván Illich, con su noción «currículo oculto» (Santos-Gómez, 2007). Sobre las relaciones de Paulo Freire con la Pedagogía crítica, cf. Muro (2007).

La pedagogía de Freire trataría de ubicarse en la *situación límite* del oprimido como punto de partida, acogiéndola seriamente e identificándose con ella, para una posterior *concientización* y comprensión crítica de la realidad, desde el *lugar del oprimido*<sup>2</sup>. Esta idea es expresada con claridad por el propio Freire, cuando se interroga «¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?» (Freire, 1992, p. 40). Los oprimidos, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, viven en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que los oprime. Es decir, el oprimido, desde el punto de vista de Freire, ostenta la sabiduría que Benjamin o Adorno habían otorgado en su filosofía a los vencidos. Su mera existencia es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por los seres humanos contra los seres humanos. Para Freire este clamor se alza como verdad fundamental, adoptando una autoridad que jamás pudo tener en la historiografía o en los discursos pedagógicos tradicionales; desde este clamor, y con él, se lee la historia y se educa.

Así pues, el educador *freiriano* precisa de una gran empatía y capacidad de escucha. No se trata de practicar una falsa solidaridad concebida verticalmente, sino de que todos recuperen su voz, como bien señala el profesor Flecha (Flecha, 2004, p. 40). Ésta es, de hecho, la clave de su método de alfabetización. Por eso, el propio pedagogo de Recife dice: «Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria.» (Freire, 1992, p. 115). Esta realidad del oprimido que él destaca se hace patente mediante la *lectura* del mundo, lectura que se enfrenta a las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. En su práctica pedagógica, Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala

<sup>(2)</sup> Esto es algo en lo que su pedagogía tiene evidentes relaciones con la denominada Teología de la Liberación latinoamericana. Para ésta, la perspectiva del pobre, lejos de ser mero objeto de la teología, se torna el lugar central desde el que se desarrolla el propio discurso teológico (Gutiérrez, 1993; Tamayo-Acosta, 1991, pp. 61-69). Respecto a las relaciones de la pedagogía de Freire con la Teología de la Liberación, Juan José Tamayo Acosta indica que la pedagogía del brasileño y los movimientos de educación liberadora en toda América Latina tuvieron un influjo determinante en el paradigma de evangelización liberadora propuesto en Medellín (Tamayo-Acosta, 1991, p. 33). El propio Freire en numerosas ocasiones compara y relaciona su pensamiento con la afín teología de la Liberación (Vg. Freire, 2001a, p. 39). Destacan también esta conexión Blanco (1982, pp. 21-22), Muro (2007, p. 401) y Prado (2004, pp. 88-90).

educación (de su educación como excluido) y, por supuesto, a la necesidad de su superación (Dussel, 2002, p. 433).

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a una transformación social global a partir de la situación límite de los analfabetos<sup>3</sup>. Se trata de una aspiración utópica llevada a cabo desde una lectura e interpretación del presente y el pasado que parte del punto de vista del oprimido en cuanto vencido por el curso de lo que se ha dado en llamar *progreso* o *civilización*. El brasileño persigue una visión más real (completa) de la cultura y la historia, y para él, toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres (Freire, 1992, p. 52). Para él no hay liberación si no es *con* los demás y por eso se educa (para la libertad) con el *otro*, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente *en relación con* las demás personas, sin las verticalidades que se interponen a menudo<sup>4</sup>.

Sobre todo, en las líneas que siguen, voy a incidir en la necesidad de recuperar la memoria de las víctimas que han «fracasado» en el curso de la historia, para comprender mejor la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Para ello, realizaré una síntesis de la filosofía de la historia de Walter Benjamin, destacando sus ideas acerca del protagonismo que ostentan los vencidos, en contraposición a la concepción ilustrada positivista que interpreta la historia según el mito de un progreso lineal y ascendente. Las víctimas, su punto de vista y mera existencia, contradicen la lectura *triumfalista* de la historia propia de la modernidad eurocéntrica (Dussel, 2002). Desde la perspectiva que deseo exponer, la pedagogía debería hacerse cargo de dicha herencia de fracaso y

---

<sup>3</sup> Como recientemente ha expresado Jiménez del Castillo: «El analfabetismo constituye, como problema político, una injusticia social y en este sentido directamente nos adentra en el tema de los derechos humanos como fundamento de reclamo axiológico y de denuncia política mundial para su erradicación.» (Jiménez del Castillo, 2005, p. 287). El abordaje de la alfabetización en Freire se hace paralelamente a la lucha por la justicia social, como ya se evidencia en el propio método, en el que al tiempo que el adulto aprende a leer, aprende a ser crítico y transforma y re-crea la cultura participando en ella. La lectura le muestra la cultura como algo propio y dignifica su lugar en ella: «[la alfabetización] es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial –cosas muertas o semimuertas–, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto.» (Freire, 1989, p. 108). En relación con esto, como bien señala Macedo, se ha de prevenir acerca del peligro de malinterpretar el método freiriano psicologizándolo y convirtiéndolo en una suerte de terapia que soslaye la acción política re-creadora de la cultura (Macedo, 2000, p. 56). Antes bien, precisa Rodríguez: «Los oprimidos conseguirán ser liberadores de los otros y de la humanidad entera en la medida en que, tras el diálogo reflexivo y crítico, vayan organizando comunidades con nuevas experiencias innovadoras distintas a las capitalistas y neoliberales que han sido la causa de su opresión.» (Rodríguez, 1998, p.48). Las implicaciones políticas del método freiriano son ampliamente desarrolladas en sus obras (vg. Freire, 2001b), y específicamente explicadas en Freire, 1990.

<sup>4</sup> Sobre las nociones, que en ocasiones emplea Freire, de «verticalidad» y «horizontalidad», explicadas y aplicadas a la educación, cf. Santos-Gómez (2006a y 2006b).

opresión, si pretende verdaderamente colaborar en una emancipación de todos los seres humanos. Porque todo triunfalismo es puesto en evidencia cuando se constata, y no sólo en los sectores más desfavorecidos de la población, los síntomas de un cierto malestar. A veces, es la profunda insatisfacción personal la que conduce a la concientización (Blanco, 1982, p. 161).

En cualquier caso, para profundizar en la comprensión de nuestro mundo, pasado y presente, es necesario, desde una nueva perspectiva de la historia y la pedagogía, una confrontación con el sufrimiento concreto que ha prevalecido en ella y que tiende a olvidarse, cuyo paradigma histórico es Auschwitz. La pedagogía ha de partir del dolor particular, en una visión pesimista que, no obstante, apostaría al mismo tiempo por una nueva construcción del presente a partir de la recuperación de las esperanzas truncadas de los vencidos; una recuperación que, como señala Walter Benjamin, prefiguraría el *tiempo mesiánico* a manera de relámpagos, de fragmentos de esperanza capaces de impugnar el tiempo lineal de los dominadores y de sugerir una alternativa utópica al sufrimiento de los inocentes.

## El invisible protagonista de la historia

La sugerente visión de Walter Benjamin difiere de la concepción ilustrada, tácita y ampliamente asumida, acerca del sentido y curso de la historia. Sus *Tesis sobre el concepto de historia* desarrollan una nueva forma de entender la historia y la labor del historiador<sup>5</sup>. La propuesta de las *Tesis* de Benjamin anima precisamente a adoptar el punto de vista de quienes no aparecen en los libros de historia, para entender la historia. Ello requiere una cierta sensibilidad para comprender hasta qué punto el sufrimiento anega la experiencia humana. Es necesario, desde esta sensibilidad, meditar hasta qué punto nuestra civilización y opulencia se cimantan en la sangre de los inocentes. Siguiendo su planteamiento, es preciso escarbar y encontrar el sustrato de huesos anónimos arrojados a una fosa de olvido, sobre el cual se apoya nuestro bienestar. Es preciso aguzar el oído para escuchar

---

<sup>5</sup> Voy a citar y a referirme en el presente trabajo a la edición y traducción de las *Tesis* del profesor Reyes Mate (Mate, 2006).

los lamentos de los que no tienen nombre ni lugar en los cementerios, para llegar a entender cómo ha sido necesario que ellos mueran para que nosotros vivamos. Hay que sentir, en definitiva, su ausencia como presencia<sup>6</sup>.

La idea de la historia como acopio de ruinas es magníficamente expresada por Benjamin con la impresionante imagen del ángel de la historia, que es arrasado por una tempestad mientras contempla impotente el paisaje de ruinas que va dejando a su paso, pero a las que no puede alcanzar aunque quisiera, porque el viento huracanado *del progreso* lo aleja de ellas permanentemente (Gandler, 2003). Me refiero a la *Tesis IX* de Benjamin, en la que el autor manifiesta una clara oposición a la visión autocomplaciente de la historia heredada de los ilustrados y expresada por Hegel. Como se afirma en un estudio sobre las *Tesis*: «El proceder de Benjamin consiste exactamente en invertir esta visión de la historia: desmitificar el progreso y posar una mirada teñida de un dolor profundo e inconsolable –pero también de una honda rebelión moral– sobre las ruinas producidas por él.» (Löwy, 2002, pp. 106-107).

La propuesta que traza Benjamin, por tanto, es la de una historia, narrada por un tipo de historiador que él denomina «materialista», que incluya en el relato del devenir humano el sufrimiento concreto de los individuos masacrados, y que, todavía más, parta de este sufrimiento a la hora de interpretar la historia. Así, el historiador puede comenzar preguntándose por el exterminio de los pueblos masacrados para que el progreso siga su victorioso curso lineal, siendo capaz de constatar que si la historia fuera contada por los vencidos, la alegre cadena del progreso daría un vuelco, llegando a subvertirse el relato oficial. Lo que para la historiografía convencional ha sido una simple excepción se constituiría como la auténtica regla de la historia. De este modo lo expresa José Antonio Zamora, en su excelente obra sobre el pensamiento de Adorno, filósofo afín, amigo e intérprete de Benjamin:

(...) la perspectiva de las víctimas desmiente el carácter de excepción del sufrimiento, pues para ellas, el estado de excepción es la regla. Para el que es aniquilado, la negatividad aniquiladora no puede ser relativizada, no

---

<sup>6</sup> Muchos años después de la redacción de las tesis y la muerte de Benjamin, el último Horkheimer destacará como uno de los pilares de la *teoría crítica*, la conciencia de que nuestra felicidad ha supuesto la desgracia de otros (idea señalada, según él, por la doctrina del pecado original). Así, afirma: «La cultura actual es el resultado de un pasado terrible. (...) Todos nosotros debemos unir con nuestra alegría y con nuestra felicidad el duelo: la conciencia de que tenemos parte en una culpa.» (Horkheimer, 2000, p. 120).



puede ser reducida a momento, a aspecto. Para él la negatividad es total, porque la aniquilación es total. (Zamora, 2004, p. 48).

Así pues, el necesario vuelco a la forma de entender la historia pasa por considerar como norma lo que habitualmente se ha considerado la excepción. Esto acarrea unas consecuencias que afectan a toda la historia universal y que no se limitan a añadir el nuevo punto de vista de los oprimidos a los puntos de vista ya existentes, como señala Reyes Mate: «[Benjamin] No plantea el derecho de los oprimidos a tener su propio discurso, sino algo mucho más exigente: una visión de la historia, con validez universal, desde los oprimidos.» (Mate, 2003, pp. 90-91). No es necesario, llegados a este punto, enfatizar la similitud con el planteamiento de Paulo Freire, planteamiento que implica, además, la idea de que la historia, según se ha relatado habitualmente, se ha identificado con los vencedores. Por eso, el presente se percibe como la culminación de una suma progresiva de éxitos, que implican una supuesta mejora en cuanto a racionalidad, civilización, forma de vida y régimen político. Se trata de la visión del devenir en forma de una cadena que conduciría desde los *abuelos prehistóricos y bárbaros*, hasta las modernas sociedades de nuestro tiempo, consideradas cultas y complejas, que se extienden por el orbe. Éste es, evidentemente, el punto de vista de los vencedores que excluye el sufrimiento de los *vencidos*, siendo esta historia de exclusión la que caracteriza de hecho a nuestra civilización.

En la cosmovisión de los vencedores no encaja la necesidad de evocar algo tan perturbador como lo representado por Auschwitz, que impugna todo optimismo triunfalista. Hay un sesgo interesado en la memoria oficial, una parcialidad en ella, más o menos consciente. Es frente a esta amnesia que Walter Benjamin afirma, en la *tesis VII*, que los bienes materiales del presente, vistos con el ojo del historiador materialista que él propugna: «Deben su existencia no sólo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie.» (Mate, 2006a, p. 130). O sea, que si contemplamos la historia con los ojos de este nuevo tipo de historiador veremos que la barbarie ha acompañado constantemente al progreso como su sombra. Para Benjamin, en efecto, la barbarie es un rasgo esencial de lo que hemos denominado «progreso», algo que anida en el seno de la cultura (Mate, 2006a, p. 140).

La corrección óptica que propone el filósofo judío consiste en la adopción del punto de vista del individuo concreto que sufre, del perdedor anónimo borrado

de los libros y desaparecido. En él, en cuanto ser marginal, reside una vieja sabiduría utópica alternativa al discurso implícito en la historiografía oficial. Afirma, en este sentido, Reyes Mate: «El vencido sabe mejor que nadie que lo que de hecho ocurre no es la única posibilidad en la historia. Hay otras, como aquella por la que él luchó, que quedan en la lista de espera.» (Mate, 2006a, p. 147). Escribir la historia se transforma, entonces, en la captación de un eco que cuenta que las cosas podían haber sido (en el pasado y en el presente) de otra manera. Este eco compone la verdadera historia. Por eso, Reyes Mate puede afirmar que: «lo sorprendente de la memoria es que nos hace ver que de la realidad forma parte también algo que no existe» (Mate, 2003, p. 23). La escucha de esta silenciosa e invisible herencia de los oprimidos constituye, además, un elemento profundamente perturbador y destabilizador del presente, que también hallamos en Freire. Giroux expresa este rasgo del brasileño con claridad:

Rechazando la comodidad de las grandes narraciones ejemplares, la obra de Freire siempre resultó inquieta e inquietante, agitada y, sin embargo, atractiva. A diferencia de tanta prosa académica y pública, políticamente árida y moralmente vacua, que caracteriza el discurso intelectual contemporáneo, la obra de Freire estuvo impulsada consistentemente por una sana furia contra la opresión y el sufrimiento inútiles de los que fue testigo a lo largo de su vida en sus viajes por todo el mundo. (Giroux, 1998, p. 44).

El nuevo tipo de historiador que propone Benjamin conecta con lo prematuramente muerto, de manera que su proyecto truncado se actualiza e irrumpe en nuestro presente, haciendo que éste sea cuestionado en sus propios cimientos. En la nueva visión de la historia, lo vencido irrumpe como un rayo tormentoso en nuestra actualidad y cobra en ella, nueva vida. «La imagen verdadera del pasado pasa de largo fugazmente. El pasado sólo es atrapable como la imagen que relumbra, para nunca más volver, en el instante en que se vuelve reconocible.» (Gandler, 2003, p. 16). Y esta labor de construcción del presente a partir de lo otrora decapitado apunta a un nuevo mundo. Benjamin, por tanto, propugna una suerte de historiador-profeta que, hurgando en el pasado, rescate de la masa de desechos los sueños truncados, que se introducen en el presente como astillas (Mate, 2006a, p. 294). El profesor Mèlich sintetiza todas estas ideas en un corto aforismo referido a Auschwitz:

Auschwitz nos enseña que es necesario mantener viva la memoria, y que la memoria es la facultad que tienen los seres humanos de instalarse en su trayecto temporal. La memoria es el recuerdo (y el olvido) del pasado, la crítica del presente y el anhelo del futuro. (Mèlich, 2004, p. 130).

Por supuesto, el educador formal, que al fin y al cabo transmite la tradición y el pasado a las generaciones jóvenes, también puede adoptar esta actitud ante su trabajo. Frente a una historia fija, reflejo del amnésico relato de los vencedores, el pasado podría *remove* en el aula. Es preciso rebuscar en los márgenes, escuchar y sentir las ausencias, dar voz a quienes no la tuvieron (Mèlich, 2004, p. 20). Nuestro presente y futuro se transforman, entonces, con el estudio de las posibilidades que se multiplican en cada lección. En el caso de Freire, será la presencia de los oprimidos silenciados la que irá reocupando su lugar, haciéndose consciente. Serán sus anhelos, miedos y contradicciones que se irán mostrando en la praxis pedagógica, saliendo a la luz del sol desde las tinieblas del olvido. Pueden detectarse, incluso, en medio de la apatía y el fatalismo, ciertas formas latentes de incipiente lucha y voluntad transformadora. «La lucha de clases existe, también, latente, a veces escondida, oculta, expresándose en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes.» (Freire, 2001a, p. 54). Este mensaje de los oprimidos se manifiesta, como las verdades de los sueños, oblicuamente. Por eso, el educador deberá ostentar una gran capacidad de observación y una amplia receptividad a la interpelación de esta sabiduría abismal, que habla soterradamente desde su situación límite.

## Las implicaciones de una pedagogía de las víctimas

Tanto en las *Tesis sobre el concepto de historia* de Benjamin, como en *Minima Moralia* de Adorno (2003), se critica hondamente la visión, heredada de la Ilustración, de la historia como un «progreso» continuo. Éste es un punto central en el pensamiento de ambos autores que, con Horkheimer, desarrollan al verse enfrentados a la barbarie nazi. Así lo manifiesta Marta Tafalla: «Horrorizados por la catástrofe que parecía ponerle fin, Adorno y Horkheimer no buscan las causas del desastre en factores externos, sino en el mismo proyecto ilustrado, al que acusan de haber avanzado en una dialéctica de progreso y barbarie.» (Tafalla,

2003, p. 37). El propio Hegel había concebido el progreso de manera que se justificaba el sacrificio de los pueblos inadaptados, que debían pagar con su extinción el tributo a la corriente arrolladora de la historia moderna (Hegel, 2004). Pero «Adorno no aceptará nunca que se justifique el dolor del individuo en aras del bien futuro del nosotros que tampoco llega nunca, pero deja los cuerpos aplastados en medio de la carretera por donde supuestamente avanza el progreso en su marcha triunfal.» (Tafalla, 2003, p. 43). Por eso, Adorno efectúa una fuerte crítica a la filosofía de la historia de Hegel (Adorno, 2005, pp. 276-330); el destino trágico de las víctimas y su dolor le resultan injustificables.

Desde esta consideración, partiendo de Adorno y Horkheimer, los profesores Ortega y Mínguez enfatizan la importancia de la compasión en la educación moral (Ortega y Mínguez, 1999, pp. 10-12). Esta sería la primera de unas consecuencias para la educación que podríamos extraer del planteamiento filosófico que estoy presentando. Y esta identificación compasiva con las víctimas conduce, a su vez, a la crítica de la ideología del progreso continuo que encierra un silenciamiento interesado. Se trataría, en segundo lugar, de que, en el campo de las denominadas ciencias de la educación, superásemos la obstinación positivista por el *dato* o el *hecho empírico*, los cuales pueden encubrir una notable ausencia de empatía para con el sufrimiento de los *otros*, pasados y actuales. Esto es lo que a menudo resalta Paulo Freire, quien critica las visiones positivistas ingenuas de la pedagogía. Insiste, de manera paralela a los planteamientos de la primera Escuela de Francfort, en el trasfondo ideológico castrador que posee una reducción del conocimiento a dato positivo, en una engañosa y encubridora neutralidad. «Temo que la curiosidad lograda por una práctica educativa reducida a pura técnica sea una curiosidad *castrada* que no sobrepasa una posición *cientifista* ante el mundo.» (Freire, 2002b, p. 110). Es esta reducción positivista la que produce la alucinación de un progreso ascendente en la historia y las sociedades humanas, que aunque técnicamente avancen, pueden hallarse en muchas otras facetas en la «Edad de Piedra». Como afirma Pérez Luna con clarividencia: «La pedagogía que se sometió a las directrices de la razón instrumental atentó contra la libertad, se hizo pedagogía silenciosa, pedagogía sin voz, por ella hablaba un proyecto de reducción del hombre y de toda idea emancipatoria.» (Pérez-Luna, 2003, p. 94).

Para escapar de la corriente homogeneizadora en la historia, que, según Benjamin o Adorno, representa la perspectiva de los vencedores, la pedagogía no debería centrarse tanto en ofrecer respuestas, sino, más bien, en *interrogar(se)* críticamente, en sospechar de sus explicaciones e introducir elementos discrepantes

y marginales en su discurso. Debe *formular(se)* preguntas. En términos similares entiende el profesor Mèlich su tarea fundamental:

(...) el pedagogo sería, sobre todo, aquél que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquél que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas. No entiendo, entonces, la figura del pedagogo como aquella que crea los programas de integración en una cultura concreta, ni la del educador como aquél encargado de transmitir los contenidos científicos y los valores constitutivos de un sistema social. (Mèlich, 2002, pp. 51-52).

Por supuesto, no es necesario renunciar a la ciencia. Como bien puntualiza Reyes Mate, no se trata de que Benjamin al referirse a esta problemática haya descalificado el progreso tecnológico y la investigación científica. Sólo un *no-pensamiento* imbuido de fuerte escepticismo, como el dado dentro de la denominada corriente postmoderna, ha sido capaz de hacerlo (Lyotard, 1998). En este sentido, Freire llega a precisar: «(...) la educación popular puede ser percibida socialmente como facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias.» (Freire, 2001a, p. 33). Se trataría de una ciencia que investigue, con distancia objetiva, la realidad (de opresión) de los oprimidos. Es decir, una ciencia que no se acoge al prejuicio de una falsa neutralidad política y que sirve para comprender la realidad en todas sus caras, también las ocultas. El error en que hasta ahora se ha incurrido en la presentación científica de la realidad estaría, y en esto coinciden Freire y Benjamin, en que hemos antepuesto el progreso tecnológico a lo humano. La salud humana que sus planteamientos críticos pretenden se perseguiría mediante un cambio en la escala de valores al uso, o sea, la anteposición de lo humano como referente y fin del progreso tecnológico, contra la instrumentalización cosificadora de los seres humanos. El quid de la cuestión es que las personas dejen de ser sacrificadas a la tecnología<sup>7</sup>.

En cualquier caso, el relato de los *perdedores* impugnaría en la escuela las concepciones tradicionales vinculadas al relato de los vencedores. Los vencidos-oprimidos, como manifiestan Benjamin y Freire, siembran de dudas las explicaciones

---

<sup>7)</sup> Según Benjamin, éste es el punto en el que coinciden lo que podemos denominar «ideología del progreso» y la ideología fascista: ambas tienen como esencia «el desprecio por el hombre, tratarle como precio de un bienestar colectivo.» (Mate, 2003, p. 94). Esto nos conduce a sospechar que, si Benjamin acierta en su análisis, los elementos deshumanizadores propios del fascismo pueden continuar parcialmente vigentes, de un modo u otro (Mantegazza, 2006, p. 19).

oficiales, de manera que éstas se llenarían de grietas por donde se colarían las posibilidades no realizadas. Es en este sentido como cabe decir que las vidas absurdamente negadas de las personas de carne y hueso asesinadas en *Auschwitz* nos aleccionan: cuestionando, en definitiva, nuestro cómodo y homogéneo universo. Porque el horror podría estar más cerca de lo que creemos. El horror como fracaso del hombre, que convive con nosotros, silencioso e invisible e impugnando las *optimistas* explicaciones convencionales, lo hallamos expresado en los débiles e inadaptados que no encajan con la estructura del presente (Mate, 2006a, p. 259). Por eso, es siempre el encuentro con ellos revelador. Porque nos enseñan que vivimos en una injusticia que se perpetúa; en un estado de excepción permanente. Y, como tan certeramente explica Freire, debemos dejarnos *educar* por los seres marginales (oprimidos) que nos muestran la verdad de ese horror y esa injusticia esenciales (Freire, 2002a, pp. 22-25).

Además, el horror padecido por la víctima nos avisa también para que no sigamos la senda que condujo a su desesperanza. Desde esto hay que entender el nuevo imperativo categórico que propuso Adorno: «Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido.» (Adorno, 2005, p. 334). Este mandato moral supone un nuevo enfoque, frente a las teorías éticas abstractas de la Modernidad, que recoge el sufrimiento singular, el dolor del individuo concreto. De este sufrimiento particular parte una exigencia que sí tiene carácter universal. Así afirma Reyes Mate que se interpreta esta ética de lo concreto de Adorno:

Contra esa frialdad de la ética abstracta está escrito *Minima Moralia*. Lo que ahí se dice es que la ética como la justicia surgen como respuesta a injusticias concretas, a una experiencia del mal. El nuevo imperativo categórico nace de un Auschwitz, es decir, de un lugar y tiempo determinado y negativo. (Mate, 2003, p. 120)<sup>8</sup>.

El horror de Auschwitz no debe olvidarse, al menos si queremos que no se repita. Como enseña Freud, lo reprimido acaba aflorando tarde o temprano, pero

---

<sup>8</sup> Además, el profesor Juan Antonio Estrada sintetiza de esta manera la función que ostenta Auschwitz y el dolor concreto en la filosofía adorniana: «La solidaridad con el dolor propio y ajeno es la clave adorniana del intento por dar sentido a lo que no lo tiene. Es la forma de hacer filosofía después de Auschwitz, en la que el ansia de absoluto es la otra cara de la praxis significativa que no se contenta sólo con la utopía de una reconciliación futura, sino que tiene conciencia de la deuda contraída con el pasado.» (Estrada, 2006, p. 271). Sobre las relaciones entre moral y memoria, cf. (Ortega, 2006, pp. 520-521). Afirma certeramente el profesor Ortega en un excelente artículo sobre la moral en Horkheimer, Adorno y Levinas: «La moral se opone a la *amnesia*. Olvidar «lo pasado» sería tanto como convertirnos en cómplices del mal.» (Ortega, 2006, p. 520).

de manera virulenta, generando la neurosis. En cierto momento afirma Adorno: «Ahí radica, en medida nada desdeñable, el peligro de que el terror se repita, en mantenerlo lejos de nosotros y apartar con violencia a quien ose hablar del mismo, (...)» (Adorno, 1998, p. 83). Auschwitz debe constar como una suerte de boya que marca un lugar concreto donde la humanidad tocó fondo; donde, desde la perspectiva de los pensadores de la Primera Escuela de Francfort, el curso de la Modernidad condujo a la peor de las posibilidades que portaba en sí misma<sup>9</sup>. En nuestros días Auschwitz supone una metáfora que nos advierte del horror totalitario y es una experiencia que no debe obviarse (Metz, 2007, pp. 46-63; Mèlich y Bárcena, 1999, p. 477).

Para evitar la amenaza totalitaria, las ciencias, todas valiosísimas, deben tener como objetivo lo humano. Claro está que lo humano no es algo definido, sino una menesterosidad surgida de la finitud que la pedagogía debe contemplar. Pero en todo caso, *lo humano*, como señalan los autores mencionados hasta ahora, se descubre aceptando la memoria del sufrimiento de las víctimas y, por tanto, se hace a partir de este recuerdo. Si no es así, sin memoria ni reflexión, la pedagogía, como la sociedad que la alberga, se dejaría arrastrar a ciegas, tal vez por el positivismo que idolatra el «dato empírico» como hecho presuntamente neutral, y colaborando con la peligrosa muerte del sujeto cercana al universo totalitario. Porque como afirma J. B. Metz, la *pérdida de la memoria* supone la perpetuación del desconsuelo y del clamor sin respuesta, en un mundo abocado al eterno presente y, a lo sumo, a la experimentación lúdico-nietzscheana (Metz, 2007); la memoria concebida como «peligrosa rememoración» que contiene imbricadas razón e historia y que constituye el punto de partida de la filosofía, a juicio del mencionado teólogo (1999, pp. 1-15). No se trata de una memoria conservadora, que pretenda restaurar el pasado asegurando el presente. Antes bien,

<sup>9)</sup> Sobre esta ambigüedad propia de la Modernidad y la Ilustración, Adorno y Horkheimer disertaron largamente en su obra *Dialéctica de la Ilustración*, que como es bien conocido se ocupa específicamente de ello (Horkheimer y Adorno, 2001). En cuanto a la actitud de Freire ante la Modernidad, él se pronunció varias veces, asumiendo, como defienden Ayuste y Trilla (2005, p. 244), una postura fundamentalmente moderna, aunque algunos lo consideran cercano a ciertos planteamientos postmodernos. En general, creo que puede decirse que Freire es, como Adorno, Benjamin o Horkheimer, descendiente de una Modernidad auto-crítica que, sin perder su vocación emancipadora y utópica, mitiga y corrige la fe moderna en la razón tecnológico-instrumental. Éste es el aspecto que, precisamente, se resalta en el presente trabajo. Sobre esto, consúltese también el trabajo de Bagnall, que aplica esa revisión autocrítica de la modernidad, junto con algunos planteamientos postmodernos, a la educación moral (Bagnall, 1998, pp. 322-325). Freire supera las teorías relativistas basadas en las filosofías postmodernas, que niegan todo impulso de auténtica transformación en la educación (Flecha y Elboj, 2000, p. 145). Los profesores Ortega y Mínguez matizan que el pesimismo de un Horkheimer o un Adorno no tiene nada que ver con la resignación, sino con una corrección al optimismo ilustrado que tiende a olvidar a las víctimas (Ortega y Mínguez, 1999, p. 12).

la memoria busca ver de otro modo el presente y acabar con la historia hecha de desastres y ruinas. La memoria, como se entiende en el judaísmo, ha de ser justicia y respuesta a la injusticia (Mate, 2006b, p 36). Frente a esto, «Auschwitz es un laboratorio del olvido» (Mate, 2006b, p. 37).

La educación que pretenda evitar que, bajo ningún concepto, se repita Auschwitz, debe propiciar el salto del tigre al pasado al que se refiere Benjamin, mediante una lectura fragmentaria de una tradición recuperada en la que lo predominante son los proyectos truncados, y por tanto, siempre incompleta y necesitada de nuevas lecturas. Esto quiere decir, en lo que se refiere a la escuela, que el maestro habría de ser capaz de hacer brillar el rastro de los ausentes a quienes nos debemos, mostrando el mudo discurso de los huecos que componen la totalidad y se intercalan entre los hechos de los que trata la ciencia. Una educación formal, imaginemos, que sería orientada por la ingente masa de los analfabetos, por la clamorosa ausencia de los que faltan a ella, por la sangre de quienes la propiciaron. Será precisamente este enfoque el que caracterizará básicamente la pedagogía del oprimido desarrollada por Paulo Freire. Su método alfabetizador pretenderá, en este sentido, recuperar la voz y la presencia de quienes la historia ha silenciado e *invisibilizado*, en lo que él denominó «cultura del silencio» (Blanco, 1982, p. 76-79)<sup>10</sup>.

## Conclusión

Como hemos expuesto, Walter Benjamin, y en general el denominado pensamiento judío, ha resaltado la necesidad de contemplar en la reflexión filosófica el sufrimiento concreto de quienes han sido sacrificados en el curso del progreso y lo que he denominado «historia lineal». En el recuerdo de la víctimas, señala

---

<sup>10)</sup> «Según Freire, lo opuesto a un mundo humanizado es un mundo deshumanizado, es decir, un mundo en el que no existe el autoconocimiento, en el que no hay una consciencia de las fuerzas históricas que determinan la existencia. Sin esta consciencia, las personas no pueden convertirse en actores dentro del cauce de la historia y, simplemente, la historia *actúa sobre* ellos. Esta condición oprimida es lo que Freire denomina *la cultura del silencio*.» (Spring, 1987, p. 73). Para Freire, el autoconocimiento de las personas se da paralelamente al conocimiento objetivo del mundo. La lectura produce el efecto de objetivar el mundo personal y es el instrumento para el re-conocimiento consciente de las relaciones entre mundo y sujeto, que dejan de hallarse silenciadas (Spring, 1987, p. 75). Así podríamos definir el concepto de concientización, como lectura del mundo que es una reflexión consciente acerca de sus tensiones y tendencias históricas. Resulta evidente el influjo marxista en esta visión freiriana.



el filósofo, la humanidad se juega su autocomprensión y, lo que es más importante, el fin de las injusticias. Como certeramente afirma el profesor Ortega: «La justicia, como memoria de los sufrimientos de todos los que nos han precedido, es el cimiento sólido para la justicia del futuro» (Ortega, 2006, p. 521). Benjamin y Adorno prestan oído a los muertos para desempolvar su sufrimiento absurdo que clama por un tiempo mejor en el que no ocurran las masacres que los condenaron al fracaso. Enfocan el ojo del historiador precisamente a ese *residuo* macabro sobre el que se cimenta la civilización, y se hacen cargo del mismo. Es esta posición la que adopta, también, la pedagogía de Paulo Freire, que se hace desde los oprimidos. Para el brasileño, esto significa que el educador deberá basarse en la atávica y sangrienta verdad que portan los que han sufrido y sufren injustamente en la historia.

Hemos señalado que un educador freiriano es, ante todo, una persona sensible que escucha atentamente el clamor del *otro*. Es respetuoso con él, no como quien dona un beneficio, sino como quien, antes bien, se apresta a aprender de sus alumnos analfabetos. Desde ellos, desde su perspectiva, el mundo y la historia se ven globalmente, no sólo con la perspectiva interesada del opresor. La realidad comprendida desde el punto de vista del opresor siempre estará carente de una parte, y, lo que es peor, si se asume como visión general del mundo, el educador puede contribuir, aun inconscientemente, a la perpetuación de la injusticia. Es por ello que el educador freiriano comienza su tarea colocándose en la realidad del educando, buscando un lenguaje común y tomándose en serio el pensamiento concreto de los educandos y sus situaciones existenciales (Freire, 2001a, pp. 61-65). En este sentido, Paulo Freire sintetiza, expresa y aplica a la pedagogía una problemática que ha angustiado, con razón, al conmocionado siglo XX. Su educación liberadora parte, en consonancia con el pensamiento de los filósofos mencionados en este trabajo, de un hecho tan común en la historia como absurdo: el sufrimiento inútil de los inocentes.

## Referencias bibliográficas

- ADORNO, TH. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.  
 — (2003). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Taurus.

- (2005). *Dialéctica negativa (Obra completa, 6)*. Madrid: Akal.
- AYUSTE, A. Y TRILLA, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación. *Revista de Educación (Madrid)*, 336, 219-248.
- AYUSTE, A. ET AL. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BAGNALL, R. G. (1998). Moral Education in a Postmodern World: continuing professional education. *Journal of Moral Education*. 27 (3), 313-331.
- BENJAMIN, W. (2006). El origen del «Trauerspiel» alemán. *Obras, libro I/vol. 1*. Madrid: Abada.
- BLANCO, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx.
- DUSSEL, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 18, 109-134.
- ESTRADA, J. A. (2006). El nihilismo axiológico según Adorno y Horkheimer. *Pensamiento*, 62 (233), 245-271.
- FERREIRA, M. J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 55-70.
- FLECHA, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43.
- FLECHA, R. Y ELBOJ, C. (2000). La educación de personas adultas en la sociedad de la información. *Educación XX1*, 3, 141-162.
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós – M.E.C.
- (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2001a). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- (2001b). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- (2002a). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- (2002b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GANDLER, S. (2003). ¿Por qué el ángel de la historia mira hacia atrás? Acerca de las tesis Sobre el concepto de historia de Walter Benjamin. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 20, 7-39.

- GIROUX, H. A. (1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 42-45.
- GUTIÉRREZ, G. (1993). Pobres y opción fundamental. En I. ELLACURÍA y J. SOBRINO (Eds.), *Mysterium liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación* (Vol. I) (pp. 303-321). San Salvador: UCA Editores.
- HEGEL, G. W. F. (2004). *Lecciones sobre la Filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Anbelo de justicia. Teoría crítica y religión*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, TH. W. (2001). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- JIMÉNEZ DEL CASTILLO, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación (Madrid)*, 338, 273-294.
- LÖWY, M. (2002). *Walter Benjamin: Aviso de incendio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LYOTARD, J. F. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MACEDO, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, 3, 53-61.
- MANTEGAZZA, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos.
- MATE, R. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- (2006a). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*. Madrid: Trotta.
- (2006b). ¿Existe una responsabilidad histórica? *Claves de Razón Práctica*, 168, 34-39.
- MÈLICH, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, 31, 33-45.
- (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, J.C. y BÀRCENA, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 214, 465-484.
- METZ, J. B. (1999). *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- MURO, B. (2007). La pedagogía crítica y Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 212, 397-407.

- ORTEGA, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista española de pedagogía*, 235, 503-524.
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*. 28 (1), 5-17.
- PÉREZ-LUNA, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 23, 87-95.
- PRADO, M. R. DE (2004). Paulo Freire y Millán Santos, puntos de encuentro en sus trayectorias de compromiso social y educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 79-101.
- RODRÍGUEZ, M. (1998). Dialogicidad versus «comunidades» de la sociedad global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 37-52.
- SANTOS-GÓMEZ, M. (2006a). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107, 39-64.
- (2006b). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 34, 79 -90.
- (2007). La combativa inocencia de Ivan Illich. *Revista de Ciencias de la Educación*, 209, 57-74.
- SOBRINO, J. (2007). *Fuera de los pobres no hay salvación. Ensayos utópico-proféticos*. Madrid: Trotta.
- SPRING, J. (1987). *Introducción a la educación radical*. Barcelona: Akal.
- TAFALLA, M. (2003). *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Barcelona: Herder.
- TAMAYO-ACOSTA, J. J. (1991). *Para comprender la Teología de la Liberación*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- ZAMORA, J. A. (2004). *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid: Trotta.

**Dirección de contacto:** Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. C/ Diego de Rivera, 2. 18011 Granada, España. E-mail: masantos@ugr.es

# Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar

## Academic goals of high and low academic achievers in mandatory Secondary Education and optional advanced Secondary Education

Alfonso Barca Lozano

Manuel Peralbo Uzquiano

Ana Porto Riobo

José Luis Marcos Malmierca

Juan Carlos Brenlla Blanco

*Universidade da A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. A Coruña, España.*

### Resumen

En la actualidad buena parte de la comunidad científica describe la motivación académica basándose en *las metas que persigue el sujeto*, en cuanto que, según diferentes autores, significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales, también denominadas objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad.

El objetivo de este trabajo es analizar los tipos de metas académicas del alumnado de Educación Secundaria y conocer su capacidad predictiva en el rendimiento escolar, teniendo en cuenta los grupos de alumnos de rendimiento de nivel alto y bajo. Se busca, en definitiva, descubrir posibles determinantes e indicadores que puedan dar información sobre metas académicas que afectan al rendimiento de una forma diferencial. La muestra es de 2.778 alumnos, representativa de la Comunidad Autónoma de Galicia (57% mujeres

y 43% hombres), extraída de 15 centros escolares públicos y privados, en contextos socioeconómicos y culturales de tipo medio. Los resultados contrastan las hipótesis básicas de este trabajo en la línea de conocer los determinantes del rendimiento escolar derivados de las metas académicas.

En concreto, los resultados indican que las metas académicas mantienen una incidencia significativa sobre el rendimiento académico, especialmente las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento/logro que se asocian e inciden en el rendimiento académico alto y, al mismo tiempo, tienen una alta capacidad predictiva sobre el buen rendimiento del alumnado. Al contrario, son las metas de valoración social, dirigidas al yo, las que mantienen un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento académico bajo del alumnado de educación secundaria representado en la muestra. Finalmente, se discuten y presentan algunas implicaciones educativas a partir de los datos para el proceso de aprendizaje del alumnado.

*Palabras clave:* motivación académica, metas académicas, metas de aprendizaje, metas de rendimiento, metas sociales, rendimiento académico, Educación Secundaria.

### **Abstract**

A good number of the members of the scientific community currently describe academic motivation on the basis of *the goals the individual pursues*. These goals, for different authors, mean a series of patterns of action made up of beliefs, functions and affections/feelings that steer behavioural intentions, also termed «objectives». These objectives or goals are partly determined by the individual's concept of his or her own personal value, ability or skill.

The aim of this article is to analyse the types of academic goals secondary education students have and to ascertain the predictive ability of academic goals in high and low academic achievers. Possible determining factors and indicators are sought that might provide information about academic goals that have a telling effect on achievement. The sample is 2,778 students (57% girls, 43% boys) representative of the Autonomous Community of Galicia, drawn from 15 public and private schools in average socio-economic and cultural contexts. The results test the basic hypothesis of this project, which is to ascertain the motivational variables of academic achievement stemming from academic goals.

The results show that academic goals have a steady, significant effect on academic achievement, particularly the learning goals and achievement goals that are associated with and influence high academic achievement; in this context, academic goals display a high capacity to predict good student achievement. On the other hand, it is the self-directed goals of social value that are strongly predictive of low academic achievement in

the secondary school students represented in the sample. Some implications of these data for the learning process are presented and discussed.

*Key words:* academic motivation, academic goals, learning goals, achievement goals, social goals, academic achievement, Secondary Education.

## El constructo motivacional

J. Biggs, uno de los autores especialmente relevantes en la actualidad en la investigación sobre los procesos motivadores y los enfoques de aprendizaje, da a entender en uno de sus últimos trabajos que es posible explicar el concepto de motivación en situaciones educativas de aprendizaje desde diferentes perspectivas teóricas. Se puede asumir, afirma, que aprender es elaborar significados desde un ángulo constructivista, pero también compartimos la idea de que los significados (contenidos construidos) no se imponen ni se transmiten por enseñanza directa, sino que se crean mediante las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes; es decir, por la utilización de sus enfoques de aprendizaje (Biggs, 2005).

Al mismo tiempo aceptamos la idea de que *aprender* significa, para un alumno en su situación educativa, llegar a un encuentro de aprendizaje y enseñanza que depende de sus motivos e intenciones; de lo que ya sabe y de cómo utiliza sus conocimientos anteriores; por lo tanto, el significado construido es personal de acuerdo con una perspectiva constructivista y, en consecuencia, la función del profesor en ese encuentro de alumno/aprendizaje consiste en facilitar y ayudar a que las actividades que realiza el estudiante/alumno/aprendiz sean adecuadas, interesantes, útiles, organizadas, tengan sentido, sean informativas y se puedan transferir y aplicar a cuestiones, situaciones concretas, relacionadas con sus contextos personales específicos, sociales y cognitivo-conductuales. Se trata, en definitiva, de que el alumno se sienta implicado de forma intencional y significativa en sus actividades de estudio y aprendizaje. En consecuencia, de acuerdo con Biggs, motivar no es un prerrequisito para aprender, sino que es, más bien, un producto de la buena enseñanza y, mucho menos, la motivación es un supuesto de la misma. Por el hecho de que el alumnado desarrolla una serie de actividades

de aprendizaje en su situación educativa, por eso mismo está motivado (Biggs, 2005).

En buena medida, éstas son las razones por las que el alumnado experimenta siempre la necesidad de llegar a metas, a múltiples metas, a metas de aprendizaje, de rendimiento/logro, de valoración social, de adquisición de competencias, a metas extrínsecas e intrínsecas..., a diferentes metas y, así, pensamos que la buena enseñanza o la función óptima del profesor consiste en comunicar esa necesidad de llegar a metas a aquel alumnado que carece de ellas.

Existe acuerdo entre los autores para definir el concepto de motivación como un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos que pueden ser el aprendizaje, el buen rendimiento escolar, la notoriedad social, obtener dinero, buscar la consideración y competencia social..., etc.

La estructura motivadora, de acuerdo con González-Pienda, González, Núñez y Valle (2002), tiene tres componentes esenciales: a) el valor/valoración, b) la expectativa de capacidad o competencia percibida y, c) la afectividad. Pueden visualizarse a continuación estos tres componentes en el esquema que reproducimos. El *componente de valor* define el interés, del que se deriva la orientación motivacional o las metas (¿por qué hago yo esta tarea o estas acciones...?).

FIGURA I. Componentes esenciales de la estructura motivadora



El segundo *componente es el de expectativa* que define la capacidad/habilidad que implica la competencia percibida y se relaciona con el proceso atribucional (¿puedo hacer esta tarea, cómo la hago, por qué creo que la hice...?). Finalmente, está el *componente de afectividad* que define las reacciones emocionales y se relaciona con la autoimagen, autoestima o autoconcepto (¿cómo me siento con esta tarea, cómo me considero y cómo soy, realmente... cómo piensan los demás que soy?). Estos tres constructos que señalamos, siempre en interacción y formando una realidad sistémica, definen de modo estructural, una buena parte de los procesos motivadores en situaciones educativas.



## Metas académicas

El tema de las *metas académicas* que deriva del componente de valoración, conviene abordarlo adecuadamente. Se sabe que la motivación se explica basándose en *las metas que persigue el sujeto*, en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Ames y Archer, 1988; Valle, González, Barca y Núñez, 1997; Pintrich y Schunk, 2006; De la Fuente, 2004). Pero sabemos, además, que los alumnos, dentro del contexto académico, tratan de lograr diferentes tipos de metas (González y Tourón, 1992) aunque destacan, sin embargo, las metas de la *percepción de la competencia*. De esta forma los investigadores parten del hecho de que las metas académicas constituyen indicadores y determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, por eso podemos detectar en los sujetos múltiples tipos de metas académicas en función de los diferentes estudios realizados.

En consecuencia, diversas investigaciones sobre *metas* se han centrado en la existencia de distintos patrones motivacionales en relación con el rendimiento escolar, señalando como variable determinante el tipo de *metas de logro* que persigue el sujeto. Una *meta de logro* se define como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986; 1990) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro/rendimiento/reconocimiento (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Valle, González, Barca y Núñez, 1997). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la calidad de sus rendimientos (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

Alonso y Montero (1992) y, recientemente, Pintrich y Schunk (2006) proponen que las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades y tareas académicas pueden agruparse en *cuatro categorías* y que se resumen a continuación:

- En primer lugar, se pueden identificar las metas relacionadas directamente con el aprendizaje. Aquí se distingue la categoría de *metas relacionadas con la tarea*, siendo éstas de carácter motivador intrínseco. En esta categoría existen tres tipos de metas: *metas de competencia*, cuando se trata de incrementar la propia competencia; *metas intrínsecas*, el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia; *metas de control*, en las que los sujetos experimentan cierta autonomía en su actuación. De hecho, de acuerdo con diferentes investigaciones, en esta primera categoría, también habría tres tipos de tendencias motivadoras: *una de aprendizaje* y *dos de rendimiento* (Hayamizu y Weiner, 1991; Hayamizu, Ito y Yoshizaki, 1989).
- En segundo lugar, se encuentra la categoría de *metas relacionadas con la autovaloración*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen dos tipos de metas: *metas de logro*, en las que se trata de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia y *metas de miedo al fracaso*, cuando se evitan las experiencias negativas asociadas al fracaso.
- Por otra parte, están las metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con cierta influencia en él. Es la *categoría de metas relacionadas con la valoración social* y se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).

---

**CUADRO I.** Propuesta de clasificación de metas Académicas (a partir de Pintrich y Schunk, 2006)

---

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Metas relacionadas con las tareas<ol style="list-style-type: none"><li>a) Metas de competencia</li><li>b) Metas intrínsecas</li><li>c) Metas de control</li></ol></li><li>2. Metas de autovaloración<ol style="list-style-type: none"><li>a) Metas de logro</li><li>b) Metas de evitación de fracaso</li></ol></li><li>3. Metas de valoración/refuerzo social</li><li>4. Metas relacionadas con recompensas externas</li></ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- Por último, está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. Estas metas están relacionadas, tanto con la consecución de premios o recompensas, como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por los sujetos. Resumiendo: un intento de propuesta de clasificación de metas puede verse en el cuadro que incluimos (ver Cuadro I).

Las diferentes metas académicas existentes no implican exclusión entre ellas, sino que al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las propias de las tareas. Sin embargo, en la variada documentación sobre el tema se destaca la importancia que tienen, sobre todo, dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca, interna al propio sujeto a una orientación más extrínseca o externa. Es decir, en la mayoría de los trabajos se confirma la existencia de una orientación motivadora de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y es así porque parece que, mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, de curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca), otros, sin embargo, están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas, como la obtención de buenas notas, de recompensas, juicios positivos, de aprobación de padres y profesores, de notoriedad social y evitación de valoraciones negativas... (motivación extrínseca).

## Método

### Objetivo e hipótesis

Se trata de conocer la incidencia y la implicación de las metas académicas que adopta el alumnado de educación secundaria y bachillerato en su alto y bajo rendimiento escolar, así como la capacidad predictiva de dichas variables motivadoras sobre el rendimiento. En concreto, nos interesa conocer los aspectos especialmente relevantes de esas interacciones a través de dos hipótesis:

- Se afirma que las metas académicas de aprendizaje, de rendimiento y de valoración social son las que tienen una incidencia significativa en el alumnado con alto y bajo rendimiento escolar.
- Se comprueba que, de entre estas variables motivadoras, son las metas académicas de aprendizaje y de rendimiento, las que mayor poder predictivo poseen sobre el rendimiento académico alto del alumnado y son las de valoración social las metas que predicen el rendimiento bajo.

Por lo tanto, estas hipótesis apuntan al conocimiento, incidencia y capacidad predictiva de las metas académicas en relación con el rendimiento escolar.

## Participantes

Los sujetos con los que se ha trabajado suman un total de 2.778 alumnos, de los cuales 1.260 son chicos y 1.518 son chicas (ver Tabla I y Gráfico I). Se han utilizado para este trabajo las muestras representativas extraídas por estratos, aleatoriamente y de forma polietápica de entre el alumnado de Educación Secundaria de Galicia (ESO) y Bachillerato y que se han obtenido para la realización de trabajos de investigación (en concreto, para un proyecto subvencionado con fondos Feder y realizado durante los años 1998-2002), así como los datos recientes de una tesis doctoral, realizada durante los años 2003 y 2004, leída en el año 2005.

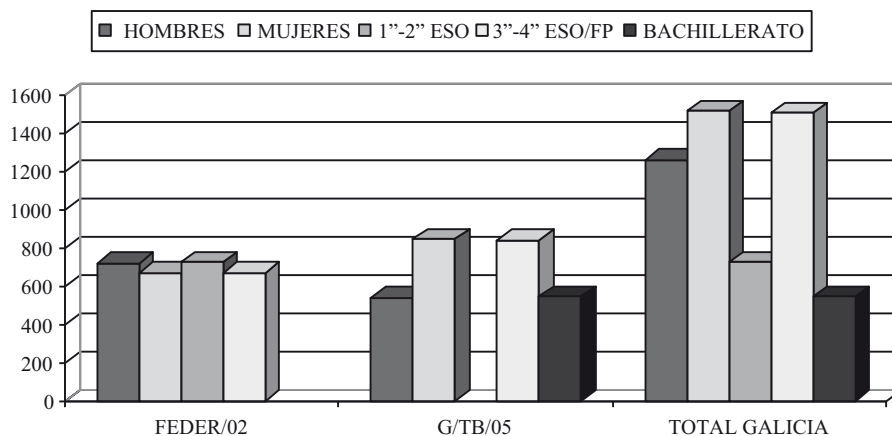
En estas muestras se recoge un amplio espectro de alumnado de variadas procedencias, tanto por parte de los Centros escolares-Institutos (públicos, privados-concertados y privados) como por su procedencia geográfica ya que están representadas las cuatro provincias de Galicia. Se incluyen edades desde los 12 hasta los 18 años, así como alumnado de diferentes niveles educativos ya que están representados todos los cursos de la Educación secundaria obligatoria-ESO y los dos de Bachillerato (véanse la Tabla I y Gráfico I). Todo ello con un error muestral, para el total de la muestra de 0,019, inferior al 3% para un nivel de confianza del 95%. Si se considera la muestra por sexos, se obtiene un error muestral de 0,028 (para hombres) y 0,025 (para mujeres), también en ambos casos es un error muestral menor del 3% para un nivel de confianza del 95%.

**TABLA I.** Muestras de sujetos participantes por sexos y edades integrados en las investigaciones realizadas

PARTICIPANTES/MUESTRAS			
	(1) Feder/02	(2) G/TB/05	(3) Total
N	1.392	1.386	2.778
Sexo: hombres	719	541	1.260
Sexo: mujeres	673	845	1.518
1º-2º ESO	726	726	
3º-4º ESO	666	841	1.507
1º - 2º Bachillerato	545	545	

\* Datos de la investigación realizada por: (1) Feder/02 (A. Barca y M. Peralbo, 2002), con muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Galicia; (2) G/TB; datos de la tesis doctoral de Brenlla (2005) con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) y de Bachillerato de Galicia. (3) Total Muestra Galicia.

**GRÁFICO I.** Representación de las muestras de sujetos participantes por sexos y niveles académicos integrados en las investigaciones realizadas



## Instrumentos de medida

- *La Escala CDPFA. La Subescala C: Metas académicas: propiedades psicométricas y descripción de los factores.*

La Escala CDPFA –Escala de Datos Personales, Familiares y Académicos– (Barca, Porto y Santorum, 1997; Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría

y Seijas, S., 2001) es un cuestionario de autoinforme, de 70 ítems, con un formato escala tipo Likert de cinco intervalos con extremos de TD (totalmente en desacuerdo) a TA (totalmente de acuerdo). Los primeros 16 ítems incluyen datos de identificación personal, edad, sexo, nivel de estudios, etc.

Las principales dimensiones de la Escala incluyen las valoraciones sobre áreas como *concepciones de fracaso escolar* que posee el alumno, *actividades dominantes culturales*, y a partir de ahí hay varios bloques con dimensiones de ítems diferenciados: a) uno se refiere a lugar, tiempo y dedicación al trabajo escolar en casa, b) otro, trata del comportamiento de la familia, sus reacciones y expectativas ante los estudios, rendimiento del alumno y su autoestima, c) finalmente, se *analizan las metas académicas del alumnado*.

Del análisis realizado en diferentes investigaciones con la Escala CDPFA se desprenden varias dimensiones factoriales que ya se han explicado y analizado con detalle en otro lugar (Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001). Sólo decir aquí que se trata de una Escala, utilizada en diversas investigaciones (Barca, 1999; 2000; Barca y Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004; Ziemer, 2005). En su conjunto, esta Escala posee un índice de adecuación muestral (KMO) de 0,769; un coeficiente de fiabilidad, *alfa* de Cronbach, de 0,738 y una varianza explicada total (%VT) del 53,42%. Todo ello nos indica que estamos ante unos índices aceptables.

■ *Escala CDPFA y descripción de los factores de la «Subescala C»: Metas Académicas.*

Esta «Subescala C» trata de evaluar «qué es lo que lleva al sujeto a esforzarse en sus estudios»; es decir, las intenciones y metas del alumando en sus procesos de estudio y aprendizaje y, para ello, se cuenta con los factores siguientes:

- *Factor 1: Metas de aprendizaje.* Se pretende conocer aquí qué es lo que orienta al sujeto hacia el aprendizaje. Aquí las metas se centran en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, en acabar bien los estudios actuales, en evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal de trabajo escolar. Las metas que se pretenden son más bien de carácter intrínseco al sujeto, de modo que llevan parejas las expectativas

de futuro positivas en ámbitos de trabajo, posición social o en sus estudios.

- *Factor 2. Metas de rendimiento-logro.* Aquí las metas son de orientación tanto externa como interna ya que este factor se centra en la motivación del propio sujeto hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento. Las puntuaciones obtenidas revelarán si al estudiante le gusta y le interesa lo que estudia y si se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia.
- *Factor 3: Metas de valoración social.* Aquí se recogen las causas que motivan al estudiante a esforzarse en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal. Las puntuaciones obtenidas reflejarán el tipo de orientación del sujeto hacia el logro y rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa y valoración personal. Aquí las metas que se persiguen tienen un carácter extrínseco.

## Variables

Las variables consideradas son:

- *Variables criterio/Independientes (V.V.I.):* Metas académicas: Metas de aprendizaje, Metas de rendimiento/logro; Metas de valoración social.
- *Variable dependiente (V.D.):* Rendimiento académico con dos categorías principales: a) rendimiento académico bajo y, c) rendimiento académico alto.

## Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas (metas académicas y rendimiento académico, además de otras variables) fueron recogidos en los distintos centros escolares a los que asistían con regularidad los estudiantes durante tres sesiones de trabajo. Todas las pruebas fueron aplicadas por los autores

de las investigaciones y por personal especialmente entrenado al efecto. Los estudiantes cumplieron de forma voluntaria, de modo individual y sin límite de tiempo los cuestionarios y demás pruebas necesarias para la investigación. Siempre se le aclaraban las dudas cuando un estudiante lo solicitaba, de modo que todos debían entender correctamente todas las tareas a realizar durante la administración de las pruebas. Se les solicitaba la mayor objetividad posible a la hora de contestar los cuestionarios así como se le garantizaba la total confidencialidad de las respuestas emitidas. Al finalizar el curso se le solicitó a la dirección de los centros las calificaciones de los alumnos que participaron en la investigación, señalándoles el carácter confidencial de las calificaciones de las diferentes materias.

Para la obtención de los dos grupos de rendimiento académico (bajo, medio y alto) se ha tenido en cuenta el rendimiento medio global de todos los alumnos de las muestras (de Educación Secundaria-ESO y Bachillerato desde el curso 1998-00 hasta el curso 2003-04). Insistimos aquí que la escala de valoración de tres intervalos que hemos utilizado ha sido la siguiente: *insuficiente* equivale a 1 (Rendimiento bajo-Grupo/RB); *suficiente/aprobado y bien* equivale a 2 (Rendimiento medio-Grupo/RM) y *notable-sobresaliente* equivale a 3 (Rendimiento alto-Grupo/RA). En nuestros análisis tendremos en cuenta realmente los grupos RB y RA.

## Diseño y análisis de datos

El planteamiento responde a las características de un diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables y se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 15.0) con la finalidad de utilizar los principales análisis estadísticos como las técnicas correlacionales bivariadas, técnicas de análisis factorial exploratorio de componentes principales, análisis de varianza de un factor (ANOVAs) y el análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos.



## Resultados

### Tipos de rendimiento académico observado en las muestras representativas del alumnado de Educación Secundaria (ESO) y Bachillerato

Es importante centrar la atención en los datos sobre los tipos de rendimiento académico bajo y alto que se ofrecen en la Tabla II y en el Gráfico II. Si consideramos la muestra en su conjunto (Muestra total de Galicia) a partir de los datos que nos proporcionan las investigaciones realizadas desde 2002 a 2005 y hacemos la media de estas cifras porcentuales, tenemos que el 25,7% del alumnado de Enseñanzas medias se sitúa entre el *deficiente e insuficiente* (Grupo de Rendimiento Bajo), alrededor del 49% está entre *suficiente y bien* (Grupo de Rendimiento Medio) y el 25,3% se sitúa entre *notable y el sobresaliente* (Grupo de Rendimiento Alto).

TABLA II. Tipos de rendimiento académico en las muestras representativas de las investigaciones realizadas, a partir de los expedientes académicos del alumnado (en porcentajes).

MUESTRAS			
	(1) G/02 (%)	(2) G/TB/05 (%)	(3) TMG (%)
Nivel de Rendimiento Bajo	25,4	26,1	25,7
Nivel de Rendimiento Medio	50	47,9	48,9
Nivel de Rendimiento Alto	24,6	26	25,3

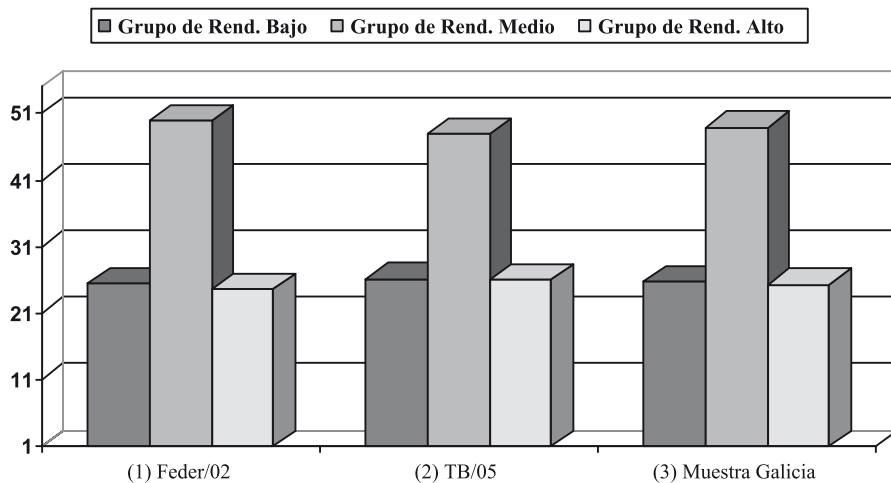
\* Datos aportados por la investigación (1) Feder/02: (Barca y Peralbo, 2002), con alumnado de Educación secundaria de Galicia; (2) G/TB/05: datos de la tesis doctoral de Brenlla (2005) con muestra de alumnado de Educación secundaria (ESO) y de Bachillerato de Galicia, y (3) Total Muestra de Galicia (TMG).

Estos datos son los que hacen reflexionar sobre las posibles raíces y determinantes de esta variabilidad del rendimiento académico que se acaba de exponer y que se han analizado en diferentes investigaciones, tanto en la Universidad de A Coruña como en la Universidad de Oviedo. Se hará un análisis comparativo entre esos dos grupos de alumnado de bajo y alto rendimiento académico, lo que supone el 25,7% y el 25,3%, respectivamente.

Digamos que los alumnos *fracasan* cuando no adquieren el dominio suficiente en una serie de conocimientos convertidos en exigencias de la escuela, de

acuerdo con los Informes del *Consello Escolar de Galicia* del (*Consello Escolar de Galicia*, 1997). No podemos convertir el *fracaso en la escuela* como un *fracaso en la vida*. Sería falso hacer este tipo de equivalencia porque el rendimiento va siempre estrechamente relacionado a la calidad y a la eficacia del sistema educativo y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta generalmente como un índice relevante para valorar la calidad global del sistema.

**GRÁFICO II.** Representación gráfica de las muestras de los sujetos participantes por tipos de rendimiento académico bajo, medio y alto (en %) e integrados en las investigaciones realizadas



Por otra parte, hace relativamente poco tiempo, se acaba de conocer el Informe sobre educación de la OCDE-2006, el llamado Informe PISA-2006, dirigido por el profesor Andreas Schleicher, Informe que a través de unas 275.000 pruebas directas a otros tantos estudiantes de educación secundaria, compara los resultados educativos de los países de la OCDE. En realidad en este trabajo, utilizaremos los datos de alumnos con bajo rendimiento académico, es decir, la tasa de alumnado al que relacionamos próximo al fracaso escolar o con dificultades de aprendizaje o rendimiento bajo y la tasa de alumnado con alto rendimiento académico, lo que supone trabajar con un total de 25,7% y 25,3% (rendimiento bajo y alto, respectivamente), tasa porcentual representativa del alumnado de educación secundaria y bachillerato de Galicia.

## Tipos de metas académicas y su relación con el rendimiento académico

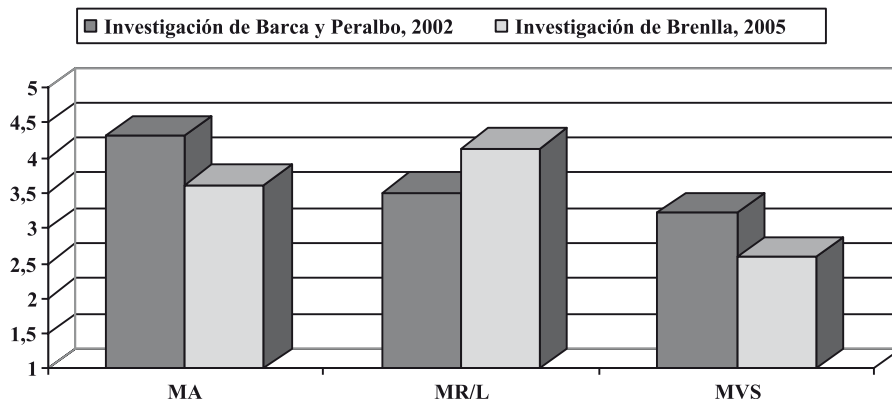
En líneas generales se observa en los resultados obtenidos que las metas de valoración social guardan una correlación positiva y significativa con las metas de rendimiento/logro. Sin embargo, la correlación es negativa con el rendimiento. Como ya apuntábamos anteriormente, las metas de valoración social dirigen al estudiante a esforzarse en sus estudios por la obtención de recompensas, elogios personales y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal; reflejan, en suma, la orientación del sujeto hacia el logro y rendimiento académicos, buscando siempre algún tipo de compensación externa y personal, lo que implica que, a medida que el alumnado incrementa la adopción de metas académicas relacionadas con la valoración social, en esa misma medida su rendimiento académico será negativo o deficitario.

Tomando los datos a nivel global, nuestro estudio sugiere que las preferencias del alumnado de Galicia de Educación Secundaria y Bachillerato pasan por adoptar en sus procesos de estudio, en el mismo orden de importancia las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento/logro y, finalmente, metas de valoración social (véase Tabla III y Gráfico III).

**TABLA III.** Medias y desviaciones típicas de variables relativas a las metas académicas de las tres muestras representativas de alumnado de Galicia de Educación Secundaria (ESO) (Barca y Peralbo, 2002), alumnado de ESO y Bachillerato (Brenlla, 2005).

	<b>Feder/02 2002</b>		<b>Brenlla, 2005</b>	
	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
F1. Metas de Aprendizaje	4,31	0,24	3,62	0,82
F3. Metas de Rendimiento/Logro	3,51	0,43	4,13	0,79
F2. Metas de Valoración Social	3,22	0,52	2,59	0,87

**GRÁFICO III.** Puntuaciones medias de las dimensiones encontradas en metas académicas en las investigaciones realizadas: Barca y Peralbo (2002) y Brenlla (2005)



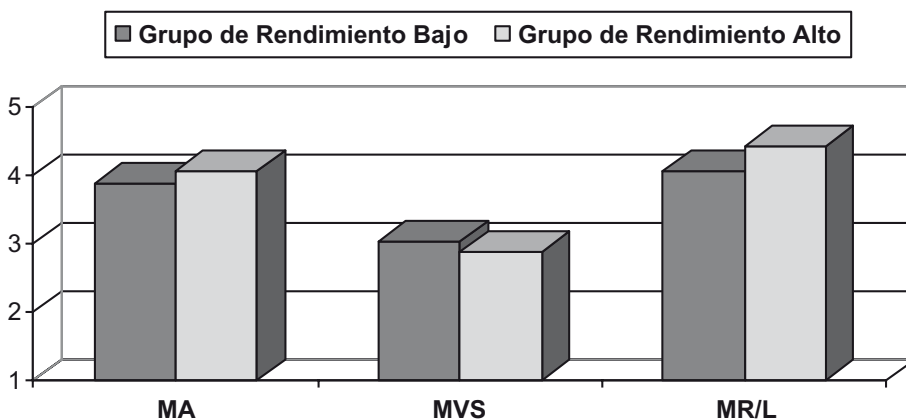
### **Incidencia de las metas académicas en los tipos de rendimiento escolar bajo, medio y alto**

Aunque lo que nos interesa analizar aquí, de acuerdo con las hipótesis formuladas, son las posibles incidencias de las metas académicas sobre el rendimiento escolar bajo y alto del alumnado, sin embargo conviene también analizar el rendimiento medio, sobre todo cuando la muestra de este alumnado, correspondiente a dicha categoría, representa al 50% aproximado del alumnado de educación secundaria y Bachillerato de Galicia.

**TABLA IV.** Puntuaciones medias de las Medias (M) y desviaciones típicas (DT) en las dimensiones de la Escala CDPFA: Subescala de metas académicas de los grupos de rendimiento académico (bajo, alto) en investigaciones de Barca y Peralbo (2002) y Brenlla (2005)

Metas Académicas	Grupo de Rendimiento Académico			
	Grupo Rend. Bajo		Grupo Rend. Alto	
	Media	DT	Media	DT
Metas de Aprendizaje	3,87	0,57	4,48	0,51
Metas de Valoración Social	3,04	0,78	2,88	0,76
Metas de Rendimiento/Logro	4,07	0,67	4,42	0,47

**GRÁFICO IV.** Gráfico representativo de puntuaciones medias de las medias y desviaciones típicas de las dimensiones encontradas en metas académicas en investigaciones Feder/02 y Brenlla (2005) (n = 2.778)



Se incluyen en las Tablas III y IV y Gráficos III y IV las puntuaciones medias y desviaciones típicas del alumnado de rendimiento escolar bajo, medio y alto. Obsérvese cómo en las medias de la muestra total que estamos analizando, las *metas de valoración social* son más elevadas en el *alumnado de rendimiento escolar bajo* que en el de rendimiento alto. Estos resultados sugieren que son los alumnos de rendimiento escolar bajo los que tienen metas de valoración social más altas, lo que significa que buscan en sus estudios la obtención de recompensas, elogios o valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia); reflejan su orientación hacia el logro y rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa, aunque con un carácter emocional. En los demás tipos de metas, de aprendizaje y de rendimiento, obsérvese cómo las medias son siempre más elevadas en el alumnado de rendimiento alto (véanse Tablas III y IV y Gráficos III y IV).

Las diferencias significativas encontradas en el trabajo Feder/02 (Barca y Peralbo, 2002), en relación con las metas académicas, mediante sucesivos ANOVA, se pueden observar en las variables: *metas de valoración social* [ $F_{(2, 1372)} = 5.348$ ,  $p < 0,01$ ]; *metas de aprendizaje* [ $F_{(2, 1372)} = 34.590$ ,  $p < 0,01$ ] y *metas de adquisición de competencias/rendimiento-logro* [ $F_{(2, 1372)} = 37.883$ ,  $p < 0,01$ ].

Según la prueba Sheffé se comprueba que los sujetos del grupo de rendimiento alto obtienen puntuaciones medias más elevadas que los del grupo de rendimiento bajo en las variables: *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento/logro*, presentando medias mayores (véanse Tablas IV y V). Mientras que son los sujetos del grupo de rendimiento bajo los que tienen medias mayores en la variable independiente *metas de rendimiento/valoración social* en comparación con el grupo de rendimiento alto. Por eso se concluye que son las metas de aprendizaje y de rendimiento/logro las que tienen una incidencia significativa en el grupo de rendimiento académico alto y, al revés, son las metas de valoración social las que tienen una incidencia significativa en el grupo de rendimiento bajo (véanse Tablas III y IV y Gráficos IV y V).

A nivel descriptivo se observan en la investigación de Brenlla (Brenlla, 2005) las diferencias existentes, por una parte, entre las metas de valoración social y, por otra, las metas de aprendizaje y de rendimiento/logro. La secuencia dominante de este alumnado pasa por la opción de metas de rendimiento/logro, después a metas de aprendizaje y, finalmente, a metas de valoración social.

Además, las diferencias significativas encontradas mediante sucesivos ANOVA, se pueden observar en las variables *metas de aprendizaje* [ $F_{(2, 1368)} = 108.554, p < 0,01$ ]; *metas de valoración social* [ $F_{(2, 1367)} = 12.282, p < 0,01$ ] y *metas de rendimiento/logro* [ $F_{(2, 1367)} = 60.625, p < 0,01$ ].

Según la prueba Sheffé los resultados indican que los sujetos del grupo de rendimiento alto obtienen puntuaciones más elevadas que los del grupo de bajo rendimiento en las variables *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento/logro*, presentando medias mayores (véanse Tablas III y IV y Gráficos IV y V). Mientras que son los sujetos del grupo de rendimiento bajo los que tienen medias más altas en la variable independiente *metas de valoración social* en relación con el grupo de rendimiento alto.

En resumen, los datos sugieren que el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria (ESO) y Bachillerato tiende a ser más alto en la medida en que, también, es alta su opción por las metas de aprendizaje, y que se caracterizan por la motivación intrínseca, alumnado centrado en los estudios y tareas de aprendizaje, con una implicación en estas tareas y por el deseo de aumentar su competencia. Esta asociación del rendimiento con las metas de aprendizaje se observa, en una forma más moderada, con las metas de rendimiento/logro. Sin embargo, son las metas de valoración social las que tienen una incidencia significativa, aunque ocurre en el grupo de alumnado de rendimiento académico bajo.

## Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento escolar

En función de las hipótesis planteadas en este trabajo, buscamos, finalmente la capacidad predictiva que poseen las metas académicas sobre el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria. Utilizamos para ello el análisis de regresión lineal múltiple que nos permite conocer dicho poder predictivo. Los resultados indican que la ecuación de regresión incluye los tres tipos de metas consideradas, lo que se traduce en un 10,6% de la varianza total explicada (véase la Tabla V). Conviene subrayar que en la investigación/Feder-2002, aparecen en primer lugar las *metas de aprendizaje* que apuntan a una implicación intrínseca del aprendizaje en las tareas y deseo de incrementar la competencia, con una aceptable varianza del 6,8% de un total de 10,6 y un valor de *beta* ( $\beta = 0,263$ ), mostrando, en consecuencia, una determinación positiva del rendimiento.

**TABLA V.** Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Escala CDPFA: Subescala C: Metas académicas. Investigación de Barca y Peralbo (2002).

Pasos	Variables	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> co-rregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	Sig.
1	Metas de Aprendizaje	0,26	0,069	0,068	1,058	0,069	0,263	0,000
2	Metas de Rendimiento/Logro	0,32	0,104	0,101	1,039	0,035	0,194	0,000
3	Metas Valoración Social	0,33	0,110	0,106	1,036	0,006	-0,078	0,031

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables Independientes (VV.II): (Escala CDPFA. Subescala C. Metas Académica): Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Logro y Metas de Valoración Social. Variable dependiente (VD): Rendimiento Académico.

N = 1.392 R<sup>2</sup> = 10,6%

En segundo lugar, se incorporan a la ecuación de regresión las *metas de rendimiento/logro* –que implican, básicamente, la búsqueda del éxito escolar y la consecución de una buena posición social futura– con una proporción de la varianza del 0,8% y mostrando, como las metas de aprendizaje, una determinación positiva sobre el rendimiento ( $\beta = 0,194$ ). Finalmente, entran también en la ecuación las *metas de valoración social*, aunque con una mínima varianza explicada del 0,6, aunque con una beta negativa ( $\beta = -0,078$ ), lo que sugiere que su determinación sobre el rendimiento tiene sentido negativo.

En el trabajo realizado por Brenlla (véase Tabla VI), al considerar las metas se observa, también, cómo los tres factores que constituyen la escala *metas académicas* con sus tres dimensiones (metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de rendimiento/logro) entran en la ecuación de regresión explicando el 20,4% de la varianza, por tanto, su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse importante y especialmente relevante, puesto que esta muestra integra al alumnado de ESO y alumnado de Bachillerato, por lo cual el espectro muestral, y no sólo el tamaño, es más amplio.

**TABLA VI.** Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Escala CDPFA: Subescala C: Metas académicas. Investigación de Brenlla (2005).

Pasos	VARIABLES	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	β	Sig.
1	Metas de Aprendizaje	0,38	0,146	0,145	0,970	0,146	0,382	0,000
2	Metas de Valoración Social	0,43	0,185	0,184	0,948	0,040	-0,203	0,000
3	Metas de Rendimiento/Logro	0,45	0,204	0,203	0,937	0,019	0,165	0,000

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables Independientes (VV.II): Escala CDPFA. Subescala C. Metas Académicas: Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Valoración Social, Metas de Rendimiento/Logro. Variable dependiente (VD): Rendimiento Académico.  
 N= 1.386 R<sup>2</sup>= 20,4 %

Sin embargo, la mayor contribución a la ecuación de regresión la encontramos en la variable *metas de aprendizaje*, la cual explica el 14,6% de la varianza total. La relación de este tipo de metas con el rendimiento académico es de carácter positivo y favorable a éste ( $\beta = 0,382$ ). Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por varios autores (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Barca 1999 y Morán, 2005) en diferentes investigaciones. Sugieren estos datos que la obtención de buenos resultados académicos se puede deber en parte a que los sujetos adoptan y buscan una orientación motivadora intrínseca, como es el interés por aprender, por el dominio de la materia, la mejora de conocimientos y la adquisición de competencias hacia la opción por las metas de aprendizaje en sus procesos de estudio.



Otro predictor del rendimiento académico, aunque más moderado ya que explica el 4% de la varianza total, en este caso del rendimiento académico pero en sentido negativo –evidencia déficit de rendimiento– por su relación negativa ( $\beta = -0,203$ ), son las *metas de valoración social*. La tendencia de los sujetos es a la realización de las tareas con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo. Lo que les orienta a estos estudiantes es una motivación extrínseca, lo cual no siempre les lleva a la obtención de un buen rendimiento académico como se aprecia en los datos.

Como último predictor se encuentra la variable *metas de rendimiento/logro* contribuyendo con un pobre 1,9% a la varianza total, siendo su coeficiente beta positivo ( $\beta = 0,165$ ) y, por tanto, debemos concluir que su relación con el rendimiento académico es de carácter positivo, aunque la motivación que mueve a los sujetos es extrínseca, aquí su objetivo es la superación de las diferentes tareas para ir avanzando en sus estudios, lo cual, favorece la obtención de buenos resultados.

## Discusión, conclusiones e implicaciones educativas

Desde el inicio de este trabajo nos planteamos tres aspectos relevantes a la hora de conocer algo más sobre la implicación que poseen las metas académicas en el rendimiento, en concreto, rendimiento académico bajo y alto del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. De acuerdo con las hipótesis hallábamos las incidencias existentes entre estos dos tipos de variables: metas académicas y rendimiento académico bajo y alto del alumnado.

Hay que apuntar, finalmente, que una vez evaluados los resultados obtenidos, se comprueba el contraste positivo y la confirmación de las dos hipótesis planteadas en este trabajo, en el la línea de que son las metas académicas las que tienen una incidencia significativa en el rendimiento académico y, al mismo tiempo, se confirma que son las metas de aprendizaje y las de rendimiento las que ejercen un mayor poder predictivo sobre el rendimiento alto del alumnado, mientras que las metas de valoración social, ejercen una mayor fuerza predictiva sobre el rendimiento académico bajo del alumnado de educación secundaria y bachillerato

En concreto, los datos sugieren que son las *metas de aprendizaje* y las *metas de rendimiento/logro* las que tienen una incidencia significativa en el grupo de

alumnado de rendimiento académico alto, lo cual significa que el rendimiento que obtiene el alumnado tiende a ser más alto en la medida en que también es alta su opción por las *metas de aprendizaje* que, como ya se ha reiterado, se dirigen a la motivación intrínseca, una implicación clara en las tareas y el deseo de aumentar la competencia.

Sin embargo, son las *metas de valoración social* las que tienen una incidencia significativa en el grupo de alumnado de rendimiento bajo, al menos en los datos de las investigaciones de González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, García, González, G. Cabanach (2000); Pintrich y Schunk (2006); Núñez, González Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez, L. y González, M. C. (1998); Morán (2004). Quizás este hecho se deba a una búsqueda de valoración social positiva que estos estudiantes puedan estar esperando lograr, de acuerdo con otras investigaciones realizadas (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Puede haber razones para optar por metas de valoración social por el hecho de que promueven una mayor implicación de los sujetos, en este caso, por su necesidad de valoración por parte de los compañeros u otros significativos para ellos, como familia, colegas, grupos de iguales u otros. A este respecto pueden consultarse los trabajos de Pintrich y Schunk (Pintrich y Schunk, 2006) en los que se habla de la dificultad de establecer las relaciones fiables entre las metas académicas y el rendimiento expresado en calificaciones numéricas.

En resumen, por los resultados obtenidos, se aprecia que entran en la ecuación de regresión los tres tipos de metas académicas analizadas en cuanto al análisis de la capacidad predictiva, aunque discreta, que poseen sobre el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria, lo que se traduce en un 10,4 % de la varianza total explicada en la investigación realizada (Barca y Peralbo, 2002) y en un 20,4% en la de Brenlla (2005). Conviene subrayar que aparecen en primer lugar las *metas de aprendizaje*, que apuntan a una implicación intrínseca en las tareas y deseo de incrementar la competencia, con discretas y aceptables varianzas, y con el coeficiente beta siempre positivo, mostrando, en consecuencia, también una determinación positiva del rendimiento. Sugieren estos datos que el alumnado con metas de aprendizaje busca la obtención de buenos resultados académicos, así como el interés por aprender, por el dominio de la materia, la mejora de conocimientos y la adquisición de competencias.

También las metas de rendimiento/logro tienen una influencia muy positiva sobre el rendimiento, observándose un coeficiente beta ( $\beta$ ) positivo y, en

consecuencia una determinación del rendimiento en sentido alto: aunque la motivación que mueve a los sujetos es extrínseca, su objetivo es la superación de las diferentes tareas para ir avanzando en sus estudios, lo cual, favorece la obtención de buenos resultados.

Otro predictor del rendimiento académico mucho más moderado, que está presente en las dos investigaciones, pero en sentido negativo –evidencia de déficit de rendimiento por su relación negativa (el coeficiente  $\beta$  es negativo)–, está relacionado con las *metas de valoración social*. Lo que les mueve a estos estudiantes es una motivación extrínseca, lo cual, no siempre les lleva a la obtención de un buen rendimiento académico como demuestran los datos.

Implicaciones educativas de estas conclusiones apuntan a la consideración de tres tipos de sugerencias:

- Por una parte, el alumnado busca una cierta independencia en su proceso de estudio, quiere adquirir competencias, mejorar sus conocimientos y dominar los diferentes contenidos de las materias. De aquí se desprende que el profesorado deberá tener en cuenta este tipo de metas dominantes en el alumnado de modo que favorecerá el aprendizaje, interesándose por el alumnado, actualizando los contenidos, presentando recursos instruccionales que impliquen al alumno en la participación activa y compartida del aprendizaje con los demás compañeros en el aula. En esta misma línea inciden trabajos como los de Wolters, Yu y Pintrich (1999) y Wolters (2004). Se confirma que el buen rendimiento académico podría depender de la necesidad y búsqueda de la independencia por parte de estos alumnos, así como del incremento y adquisición de nuevas competencias que repercuten en una percepción positiva y favorable de sus propias capacidades. En términos semejantes concluye otro trabajo reciente que apunta a que incrementar los propios conocimientos, el esfuerzo para saber y dominar los contenidos escolares son buenos motivos para obtener buenas calificaciones en la educación secundaria (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2008).
- Por otra parte, parece importante reconocerle al alumno el trabajo desarrollado en su proceso de aprendizaje. Las metas de rendimiento/logro apuntan en esta dirección. En consecuencia, aquí el profesorado se deberá centrar en mostrar dicho reconocimiento. Y se pueden desplegar una serie de actividades de enseñanza que pasan porque el alumno sea valorado

por su propio trabajo, hacer que coopere en tareas de clase ayudando al profesor, en ayudar a monitorizar un grupo, en el reconocimiento explícito en el aula del trabajo desarrollado, en valorar actitudes positivas hacia el trabajo académico con repercusión en sus calificaciones.

- Por último, se estima que aquellas actividades de aprendizaje que se centran en la búsqueda de satisfacciones personales, dirigidas al yo y al margen del grupo, no parecen buenos indicadores para un buen rendimiento escolar. En consecuencia, con estos alumnos se trata de promover tareas y actividades de aprendizaje que fomenten la cooperación y la participación activa y responsable con el grupo en sus tareas de estudio.

De los datos analizados en este trabajo se desprende alguna limitación que debemos tener en cuenta. Así, hay que considerar las varianzas explicadas que nos aportan los análisis de regresión múltiple realizados y que, aunque significativas, sin embargo, son niveles de varianza bajos para el tamaño de la muestra y las variables utilizadas. En futuros trabajos se deberá considerar la inclusión de otras variables que complementen aspectos teóricos a los contenidos de los tres tipos de metas académicas considerados en este trabajo. En cuanto al grupo de alumnado de rendimiento académico medio, se ha constatado que los efectos de las metas académicas son semejantes a los que se han observado con el grupo de rendimiento alto, si bien sus puntuaciones medias, varianza explicada y los coeficientes beta de regresión encontrados son inferiores a aquéllos. De todos modos esta información aparecerá ampliada en un libro de próxima publicación (Barca (Coord.), 2009, en prensa).

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, J. Y MONTERO, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- AMES, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. SCHUNK Y J. L. MEECE (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- AMES, C. & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- BARCA, A., PORTO, A. Y SANTORUM, R. (1997). C.D.P.F.A. Cuestionario de datos pessoais, familiares e académicos. En A. BARCA (1999) (Ed.), *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico. Proxecto de Investigación* (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de investigación. 2 Vols.).
- BARCA, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia. (Memoria final inédita del Proyecto de investigación, 2 Vols.).
- (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- BARCA, A., PERALBO, M., BRENLLA, J. C., SANTAMARIA, S. Y SEIJAS, S. (2001). *Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación*. Actas del VI Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía, Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, A. Y PERALBO, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).
- BARCA, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario (En prensa).
- BIGGS, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- BRENLLA, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1997). *O rendemento escolar en Galicia. Informe sobre a situación do sistema escolar en Galicia*. Santiago de Compostela: Edicións da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- DE LA FUENTE, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C. S. & LEGGETT, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELLIOT, E. S. & DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- GARCÍA, T. & PINTRICH, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. SCHUNK Y B. J. ZIMMERMAN (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- GONZÁLEZ, M. C. Y J. TOURÓN (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- GONZÁLEZ, A. (2005). *Motivación académica*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., CABANACH, R. Y VALLE, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, (4), 548-558.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZ-CABANACH, R., NÚÑEZ, J. C. Y VALLE, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- HAYAMIZU, T. & WEINER, B. (1991). A test weck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- HAYAMIZU, T., ITO, A. & YOSHIKAWA, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.

- MASCARENHAS, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid.
- MORÁN, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alumnado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA, M. S., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Y GARCÍA, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA, M., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ROCES, C., ÁLVAREZ, L. Y GONZÁLEZ, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- PINTRICH, P. R. & SCHUNK, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., BARCA, A. Y NÚÑEZ, J. C. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 123-134.
- VALLE, A., G. CABANACH, R., RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J. C. Y J. A GONZÁLEZ-PIENDA (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, (2), 165-170.
- VALLE, A., NÚÑEZ, J. C., CABANACH, R., RODRÍGUEZ, S., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Y ROSARIO (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, (1), 111-122.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- WENTZEL, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

- WOLTERS, C., YU, S. & PINTRICH, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- WOLTERS, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students motivation, cognition and achievement. *Journal and Educational Psychology*, 96, 236-250.
- ZIEMER, M. F. (2005). *O rendimento académico, motivos e estratexias de aprendizagem na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) na regioao norte*. A Coruña: Universidade da Coruña. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (Tesis doctoral, inédita).

**Dirección de contacto:** Alfonso Barca Lozano. Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña. E-mail: barca@udc.es



# Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula

## Models to Complement Factor Analysis in the construction of ordinal scales: One customised example applied to Classroom Social Climate

Emelina López González

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de Educación y Psicología. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Málaga, España.*

Amparo Pérez Carbonell

Genoveva Ramos Santana

*Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Valencia, España.*

### Resumen

El Análisis Factorial (AF) de componentes principales es uno de los modelos estadísticos de mayor aplicación en investigaciones educativas para estudiar las propiedades de una escala. Su generalizado uso se extiende también a escalas no métricas (categóricas u ordinales) y, sin embargo, las propiedades de estas escalas no cumplen con los requisitos del Análisis Factorial (tales como normalidad de las distribuciones o linealidad de las relaciones entre las variables). Son varios los problemas que se generan y algunos los procedimientos destinados a solventar, en mayor o menor medida, esta falta de adecuación del modelo del AF a datos no métricos. Aquí se describen brevemente algunos de los más relevantes: el Análisis Paralelo o el Análisis Factorial desde la Teoría de Respuesta al Ítem. Igualmente, se propone como una posible solución el empleo conjunto de modelos multivariantes de interdependencia de reducción de la dimensionalidad, tales como el Análisis

de Componentes Principales No Lineal (ACPNL), el Escalamiento Multidimensional (EMD) no métrico y el Análisis Cluster (AC), modelos que se adaptan bien a escalas ordinales. En esta línea se muestra un uso combinado y complementario de estos dos últimos, el EMD no métrico y AC, junto con el AF de componentes principales, en el estudio de una escala Likert sobre Clima Social del Aula elaborada en una investigación previa. Como resultado, el ajuste de los modelos a los datos mejora notablemente y la solución de las dimensiones internas es más parsimoniosa y coherente con la concepción sustantiva que inspiró la escala.

*Palabras clave:* Análisis Factorial, Escalamiento Multidimensional no métrico, Análisis Cluster, escala ordinal, escala Likert, clima social aula.

### **Abstract**

It is well known that factor analysis (FA) by principal components is one of the statistical models more frequently used in educational research to study the properties of scales of measurement. The generalised use of FA extends also to non-metric scales (such as categorical and ordinal scales), yet the properties of such scales do not meet the requirements of factor analysis (such as normal distributions and linear relationships between variables). Several problems are thus generated, but there are a number of techniques for solving to some extent the imperfect application of the FA model to non-metric data. Some of the most important models are briefly described: parallel analysis or factor analysis using item response theory. The joint use of multivariate models of interdependence for dimensionality reduction, such as non-linear principal component analysis (NLPCA), non-metric multidimensional scaling (NM-MDS) and cluster analysis (CA), is proposed as a possible solution, because all these models can be considered appropriate for use with ordinal scales. An example of the combined, complementary use of NM-MDS and CA is shown, together with FA by principal components, to study a Likert scale concerning classroom social climate that was prepared in a prior research project. The results show that the models are significantly more fit for the data, and the internal dimension solution is more parsimonious and consistent with the underlying idea that lay at the origin of the scale.

*Key words:* Factor analysis, non-metric multidimensional scaling, cluster analysis, ordinal scale, Likert scale, classroom social climate.

## Introducción

Es habitual en la elaboración de escalas para medir constructos educativos y psicológicos, el empleo de diversas estrategias estadísticas con el fin de estudiar sus propiedades métricas. Entre las posibles opciones destaca el Análisis Factorial (AF) de componentes principales como una de las técnicas analíticas más utilizada. Sin embargo, es también frecuente que dichas escalas posean una métrica más próxima a niveles de medida categóricos, cualitativos, discretos, nominales, ordinales, todos ellos considerados no métricos. No debe olvidarse que el Análisis Factorial requiere de ciertas condiciones que se ven afectadas por la medida de las variables que se emplean, lo que hace que, aun siendo muy generalizado su empleo, los datos no cumplan los supuestos requeridos. Su extendido uso puede justificarse, entre otras razones, porque pasa por ser una técnica bien competitiva, permitiendo llegar a conclusiones que dan explicación a aspectos sustantivos esenciales de la investigación que se trate, lo que no se consigue fácilmente con otras opciones analíticas sustitutivas. Efectivamente, el hecho de que existan numerosas variables, ítems, elementos, y pueda configurarse una estructura de menores dimensiones contemplando sus relaciones internas, permite detectar si esa configuración subyacente se corresponde con el diseño teórico sustantivo que inspiró la elaboración del instrumento.

La preocupación por el buen uso del AF con datos categóricos no ha pasado desapercibida, como puede verse en Bartholomew (2007, p. 17) y Bartholomew, Steele, Moustaki y Galbraith (2002, cap. 8). Aquí se comentan algunos procedimientos que solventan, en cierta medida, aspectos inadecuados del empleo del AF que utiliza el método de extracción de componentes principales en el estudio de escalas ordinales. Estos procedimientos apuntan, fundamentalmente, en tres direcciones: (a) centrarse en la métrica de la escala realizando pequeñas transformaciones que persigan la depuración de la medida para alcanzar un nivel de intervalo o razón (Schriesheim y Castro, 1996 y Cañadas y Sánchez, 1998); (b) trabajar con distintos desarrollos del AF desde el contexto de la Teoría de Respuesta al Ítem (expuestos con detalle en la obra editada por Thissen y Wainer, 2001), o desde los modelos de ecuaciones estructurales (Muthén, 1984), y (c) emplear de forma complementaria otros modelos multivariantes de interdependencia que, al igual que el AF, busquen una estructura interna en los datos. Hay también adaptaciones del AF a datos categóricos que usan estimaciones bayesianas, y otras referidas a modelos de respuesta de elecciones múltiples (Shigemasa, 1990).

De las opciones señaladas, la (c) es la que aquí exponemos con más detalle: aplicamos un modelo de AF de componentes principales con rotación oblicua a una escala de categorías ordinal –una escala Likert– y, a partir de los resultados, la solución factorial se comenta y amplía con otras estrategias.

Conviene aclarar que hablamos de modelos multivariantes de interdependencia porque analizan todas las variables en conjunto sin mediar funciones de dependencia entre ellas (seguimos la clasificación de Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999, p. 15). Son modelos que, lejos de suponer un panorama de alternativas estadísticas al AF entre las que el investigador se vea obligado a optar, pueden usarse de forma complementaria, de manera que la interpretación y configuración dimensional del Análisis Factorial, entre otros resultados, se ve mejorada. Es más, son modelos diseñados para trabajar con escalas no métricas que no reflejan cantidades relativas o de grado, lo que viene a resolver el inconveniente de detectar estructuras subyacentes con valores ordinales. Nos estamos refiriendo a modelos como el Escalamiento Multidimensional (EMD) no métrico, el Análisis de Conglomerados (AC) jerárquicos o el Análisis de Componentes Principales No Lineal (ACPNL).

## **Problemas asociados al uso del Análisis Factorial y procedimientos propuestos**

El esfuerzo por encontrar una estructura subyacente en un conjunto total de estímulos, como puede suponer una escala, es un proceso ineludible en el estudio de las propiedades métricas de instrumentos que se elaboran. A ello debe añadirse la gran profusión en la investigación educativa, en psicología aplicada, en estudios de opinión, de marketing, etc., del empleo de escalas de categorías en las que el sujeto responde a los ítems con un conjunto específico de cuantificadores lingüísticos (Cañadas y Sánchez, 1998), en su mayoría de cantidad (mucho, bastante, poco o nada), como sucede en una escala Likert. Así como estas escalas aportan numerosas ventajas (son fáciles de desarrollar para el investigador, sencillas de comprender, de rápida respuesta) implican, no obstante, algunos problemas que difícilmente pueden eludirse.

La cuestión relativa a los niveles de medida que alcanzan las escalas (como máximo ordinal) no permite asumir que, por el hecho de estar ordenados sus

valores o cuantificadores, lo hagan con igual intensidad como si de una escala de intervalo se tratase, adquiriendo las propiedades métricas de esta última. Este argumento no tiene suficiente base matemática. Para empezar, los datos no pueden ser sumados o promediados, como exige cualquier sencillo cálculo de varianzas o correlaciones lineales, resultando muy comprometido el uso de análisis paramétricos o de cualquier prueba que requiera supuestos, como es el caso del AF de componentes principales (Bartholomew, 2007, p. 16). En el contexto de investigaciones dirigidas a resolver esta cuestión, una solución ha sido optar por desarrollar «nuevos conjuntos de cuantificadores» de las respuestas que sí alcancen el nivel de medida de intervalo. Respecto a esta idea cabe mencionar los trabajos de Schriesheim y Castro (1996) y Cañadas y Sánchez (1998).

Un segundo tema delicado es la correlación entre los ítems con distinta métrica, o con la misma pero ordinal. Los ítems pueden asociarse por su similitud sustantiva (por el contenido), pero también por la similitud de sus distribuciones estadísticas (en este sentido es más fácil que se asocien elementos con distribuciones parecidas que con distribuciones distintas [Bernstein, 1988, p. 398]). De otro lado, los ítems más fáciles de responder o más comprensibles, por ejemplo, suelen obtener una mayor frecuencia de respuesta y por ello agruparse en factores distintos a los elementos de menor frecuencia de respuesta, aunque sustantivamente ambos formen parte de una única dimensión. Puede haber, por tanto, ítems aparentemente multidimensionales asociados a ítems con distribuciones parecidas, cuando en realidad no lo son (Nunnally y Bernstein, 1994, p. 643; Bernstein y Teng, 1989). Hacer interpretaciones sustantivas o conceptuales sobre la naturaleza de estos factores resultantes es seguro que lleva a error.

Existen diversos procedimientos destinados a solventar los problemas de asociaciones de ítems ordinales. Tal es el caso de la propuesta de Muthén (1984) y Muthén y Kaplan (1992) que combina el «análisis factorial con un modelo de ecuación estructural para datos categóricos», empleando un ajuste de mínimos cuadrados generalizado para escalas dicotómicas, o de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados ponderados para escalas ordinales (Flora y Curran, 2004). De manera sencilla puede describirse del siguiente modo.

Se tienen en cuenta los dos distintos niveles de variables que acontecen en el AF: los factores o variables latentes (en cuanto a que no son observables) y los indicadores observables de estos factores (los ítems). Se trataría de considerar un nivel intermedio entre ambos ocupado por las «variables latentes de respuesta» (una para cada cuantificador o categoría de respuesta) y que son cortadas en

los «puntos umbral» correspondientes a los juicios observados de la escala Likert (mucho, bastante, poco o nada, por ejemplo). La peculiaridad de estas variables latentes de respuesta es que son continuas y han sido dicotomizadas (si hay dos categorías) o politomizadas (más de dos categorías) en determinados puntos umbral, y para analizar la relación entre ellas se emplea la correlación tetracórica o policórica, respectivamente, en lugar de la correlación de Pearson (que es claramente inadecuada). Por tanto, hay dos niveles de abstracción relacionados: por un lado ítems observados ordinales, y por otro variables de respuesta no observables; ambos niveles de variables se asocian por medio de correlaciones policóricas. El AF puede, entonces, aplicarse directamente porque se está trabajando con indicadores continuos aunque no observables, siendo estas variables de respuesta latentes indicadores de los factores. Así, los factores que resultan informan de las relaciones entre las variables de respuesta latentes, más que de las relaciones entre los ítems ordinales que se observaron directamente.

Un enfoque que resuelve satisfactoriamente los problemas asociados a las matrices de correlaciones entre ítems ordinales y que utiliza toda la información contenida en el patrón de frecuencias de las categorías de respuesta es el «análisis factorial de información completa», análisis relacionado con la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Para datos dicotómicos, este enfoque se encuentra implementado en Bock, Gibbons y Muraki, (1988); su extensión a respuestas politómicas está en Muraki y Carlson (1995) y Swygert, McLeod y Thissen, (2001). Uno de los más recientes trabajos al respecto es el de Gibbons y cols. (2007). La ventaja que aporta radica en la misma concepción de la TRI. La TRI supone que una dimensión subyacente genera un conjunto de respuestas observadas en los ítems ordinales. La probabilidad de responder a un determinado ítem es una función de dos componentes (los parámetros del ítem y los parámetros para el sujeto que responde) y refleja dónde está localizada esta función en el factor subyacente. Cada ítem de la escala se puede representar gráficamente con una función no lineal (por lo general logística) que muestra las propiedades del ítem. La dimensión latente a un conjunto de ítems se llama «habilidad» (un supuesto en los modelos TRI es que los ítems de la escala miden sólo una habilidad –supuesto de unidimensionalidad–). Tanto el AF como la TRI dan información sobre los parámetros de los ítems y de los sujetos. A pesar del supuesto de unidimensionalidad de los ítems, la escala puede descomponerse en escalas unidimensionales más pequeñas antes del análisis, o bien los ítems pueden reagruparse es *testlets* (Swygert y cols. 2001), que son grupos de ítems que se suponen unidimensionales.

A los problemas señalados sobre empleo del AF con escalas ordinales, hay que añadir los inconvenientes propios del Análisis Factorial en cualquier caso, como la determinación del número óptimo de factores y la trascendencia de las observaciones ausentes (*missing values*). No es extraño que en el AF habitual el número de factores que se obtenga esté sobrestimado, siendo mayor que el que debiera corresponder según argumentos sustantivos. Incluso cuando se realiza un análisis exploratorio y luego un posterior factorial confirmatorio, es muy posible que la estructura obtenida por el primero sea rechazada por el segundo (Ferrando y Lorenzo, 2000). Franklin, Gibson, Robertson, Pohlmann y Fralish (1995) y Buja y Eyuboglu (1993) señalan el «Análisis Paralelo» (AP) como un procedimiento bastante eficaz para indicar el número adecuado de factores significativos, así como para determinar qué ítems deben conformarlo (en O'Connord, 2000 se muestran sencillos programas para poder ejecutar este análisis con SPSS y SAS). El procedimiento puede resumirse del siguiente modo.

Se genera por ordenador una matriz de valores aleatorios y normales de igual dimensión que la matriz de respuestas emitidas por los sujetos («p» ítems y «n» sujetos). Por medio de un AF de componentes principales, y empleando una matriz de correlaciones policóricas con los ítems ordinales observados, se obtienen los autovalores. Antes de cualquier rotación estos autovalores se comparan con los autovalores del AP, que son tomados como «puntos umbrales». Todos los componentes con autovalor superior al punto umbral son considerados espurios. El resultado es que «el AP reduce la interpretación subjetiva de métodos supuestamente objetivos» eliminando la sobre extracción que suele suceder en los factoriales de componentes principales, en general, y específicamente en aquellos que se realizan con variables ordinales (Franklin y cols., 1995).

Respecto a las no respuestas de los sujetos o valores ausentes, en el Análisis Factorial cobran especial protagonismo en el momento de generarse la matriz de correlaciones. Es fácil observar cómo el tamaño muestral con el que se comienza a construir la matriz de entrada queda considerablemente reducido, ya que cuando un sujeto no responde a un ítem es eliminado de cualquiera de los emparejamientos entre variables. Existen varios procedimientos para tratar los datos *missing* (pueden consultarse en Little y Rubin, 2002 y Schafer, 1997). Para el caso que nos ocupa, este problema no tiene consecuencias tan trascendentes en los modelos multivariantes de interdependencia complementarios al AF que se proponen en el siguiente apartado.

## El uso de métodos multivariantes de interdependencia como alternativa

Volviendo al interés por encontrar la estructura interna de una escala y a la reducción de ítems a un menor número de factores o componentes, efectivamente, o se «arregla» la métrica de la escala o se trabaja con modelos que se ajusten mejor a la medida empleada. Aunque, como hemos ido refiriendo, son diversos los procedimientos para solventar algunos errores, desde nuestro punto de vista en el ámbito de los estudios en educación no hay una alternativa al Análisis Factorial que satisfaga suficientemente, si nos atenemos al escaso empleo por parte de investigadores y profesionales de estos procedimientos. No debe perderse de vista que, si bien durante la primera mitad del siglo XX el AF se desarrolló fundamentalmente a partir del trabajo de psicólogos, en la segunda mitad de siglo le correspondió el dominio de su implementación a estadísticos, quienes avanzaron en los métodos computacionales asociados (Jöreskog, 2007, p. 48). Es evidente que las extensiones y generalizaciones del AF, en muchos casos, no han estado exentas de cierta complejidad matemática. En esta línea, una mejora que sin duda está al alcance de los profesionales en educación es el uso de modelos multivariantes de interdependencia que comparten con el AF la intención de reducir las variables originales, y que probablemente sean más habituales en la literatura sobre investigaciones educativas.

El «Escalamiento Multidimensional no métrico» (EMD) es una alternativa interesante que, igualmente, se encarga de desvelar la estructura oculta de los datos, bien en forma de agrupaciones significativas de las variables, bien en relación a las dimensiones que se emplean, tomadas éstas como referentes para interpretar la solución aportada. Estas similitudes «percibidas» como proximidades o distancias se trasladan a un espacio de pocas dimensiones (habitualmente dos o tres) proporcionando una configuración de coordenadas. Como resultado se obtienen representaciones gráficas que permiten visualizar los posicionamientos de los puntos en un espacio geométrico, o lo que es lo mismo, las distancias entre los ítems asociados a los factores de la escala. De esta forma se detectan las relaciones y las diferencias existentes entre los ítems, y el modo en que pueden ser agrupados.

Es necesario aclarar que, si bien el EMD y AF de componentes principales presentan semejanzas en su interés por determinar una representación geométrica en el espacio con dimensión mínima basándose en los mismos teoremas (teorema de la descomposición espectral –ver Rivas y Martínez Arias, 1991–), y que incluso el procedimiento de cálculo en ambos tiene algoritmos equivalentes en



ciertas etapas (el EMD utiliza también un análisis de componentes), no es menos cierto que las diferencias entre los dos modelos son lo suficientemente importantes como para no aceptar que exista una identidad fundamental entre ambos, y no deben considerarse, por tanto, uno alternativo del otro, o viceversa. Esto redundaría en nuestro interés por proponer un empleo conjunto y complementario, y no alternativo o sustitutivo.

Dentro de los distintos tipos de escalamientos multidimensionales, el que aquí interesa es el EMD no métrico (Shepard, 1962 y Kruskal, 1964a, 1964b) ya que, además de suponer una solución satisfactoria al problema de las observaciones ausentes mencionado arriba (Arce y Andrade, 2000), se adapta bien a escalas ordinales y de pequeño recorrido (escala Likert de 1 a 4, como en el ejemplo que exponemos más adelante). Este escalamiento no métrico plantea una relación de tipo monotónica creciente entre las variables de entrada y las derivadas (las distancias), no lineal, que se ajusta muy bien a variables ordinales (Real y Varela, 2003, p. 472). Respecto a las opciones para la construcción de las distancias de partida, es la distancia euclídea la que mejor se adapta a la ordenación secuencial que admite la escala Likert, aunque esta medida sea también habitual con escalas de intervalo, como apuntan Picón, Varela y Real (2003, p. 426).

El «Análisis Cluster» (AC) es otro modelo de interdependencia que clasifica objetos, en este caso ítems, en grupos. Es también un modelo de reducción de la dimensionalidad por dos razones (Cook y Swayne, 2007, p. 104): (a) los ítems quedan resumidos en la descripción de cada grupo, cluster o conglomerado, y (b) cada cluster está compuesto por ítems relativamente homogéneos y puede ser analizado de forma separada a los demás clusters. Ahora bien, el resultado no es una representación geométrica de los ítems en un espacio de menores dimensiones. Para explorar la dimensionalidad en el espacio lo adecuado es el EMD no métrico, y la explicación de las agrupaciones que se construyen y en qué momento se realizan corresponde al Análisis Cluster (Timm, 2004, p. 516). Por tanto, ambos modelos, escalamiento y cluster, son soluciones que se completan y matizan una a otra.

El Análisis Cluster para datos ordinales usa como medida de proximidad la distancia euclídea, igual que el EMD no métrico. A partir de las matrices de distancias entre parejas de ítems se construyen conglomerados jerárquicos adaptados a la escala ordinal (escala Likert), y con un tipo de agrupación aglomerativa o ascendente, iniciándose el análisis con tantos grupos como ítems tenga la escala. A partir de estas unidades se van formando conjuntos de manera ascendente, contemplando cada vez más ítems en los sucesivos grupos. Al final del proceso

todos los ítems terminan contenidos en un mismo conglomerado. Este proceso queda bien reflejado en los dendrogramas que resultan.

El «Análisis de Componentes Principales No Lineal» (ACPNL) trabaja con similares objetivos que el Análisis Factorial de componentes principales lineal. La peculiaridad de la estrategia no lineal es que se adapta a variables medidas en escala ordinal, donde cabe esperar que las relaciones entre ellas no sean exactamente lineales. En este análisis se categorizan las respuestas a los ítems con el mismo «orden» original de las variables observadas, por lo que no se produce ninguna pérdida de información, y tampoco se necesita encajar la medida ordinal a algunos de los supuestos paramétricos de las estrategias de análisis más tradicionales, como la linealidad en el AF. De esta forma, el análisis de componentes principales no lineal se adapta en mayor medida a las «verdaderas relaciones» que mantienen los ítems dentro de la escala, superando así la mayor parte de las dificultades que plantea el análisis de la dimensionalidad con datos ordinales, y constituyendo, a nuestro juicio, la alternativa preferible al AF de componentes principales lineal. Esta característica permite establecer un matiz entre las tres opciones multivariantes de interdependencia señaladas. Mientras que el EMD no métrico y el AC jerárquico son alternativas complementarias, es posible considerar el ACPNL como una alternativa sustitutiva.

En el presente artículo hemos optado por presentar la opción (c) sobre estrategias multivariantes complementarias al AF, mencionada arriba en la introducción. Por la importancia y envergadura que supone el empleo del ACPNL como estrategia sustitutiva al AF de componentes principales lineal, dejamos para un trabajo posterior su ilustración. No obstante, para un estudio pormenorizado del ACPNL recomendamos el trabajo de Bolton, Hand y Webb (2003) donde, además, se aplican ambas aproximaciones del Análisis Factorial, lineal y no lineal, y se discuten sus ventajas e inconvenientes.

## Metodología

### Instrumento

En este estudio se trabaja con una escala diseñada para evaluar la variable de contexto Clima Social Aula, una de las variables relevantes en el desarrollo del

aprendizaje de los estudiantes (Fernández y Asensio, 1993 y Cid, 2004) y base también para el desarrollo personal del alumno. La elaboración de este instrumento se realizó a través de dos proyectos de investigación: «Evaluación del Clima Social Aula en educación secundaria» (Proyecto Precompetitivo de la Universidad de Valencia, 2005) y «Análisis de Variables de contexto: Diseño de cuestionario de contexto para la evaluación de sistemas educativos» (Proyecto I+D+I, 2005). Como resultado de estos proyectos, se analizaron previamente las dimensiones y reactivos utilizados en otras escalas relacionadas con la variable en cuestión; se definió el constructo en colaboración con un comité de expertos; se diseñó una escala base de Clima Social del Aula y se empleó dicha escala en un estudio piloto. Estos procesos se describen en el reciente trabajo de Pérez-Carbonell, Ramos y López-González (en prensa).

## Objetivo

El objetivo aquí es mostrar las ventajas del empleo conjunto del EMD y del AC con el AF de componentes principales para valorar el funcionamiento de la escala sobre Clima Social del Aula obtenida en las mencionadas investigaciones. Más específicamente, a partir de la estructura de dimensiones encontrada con el AF realizado en el estudio piloto, usamos ahora estas otras alternativas complementarias, empleando, por ejemplo, los mapas perceptuales de un EMD, o una distinta configuración de conglomerados resultante de un AC. Como consecuencia, el ajuste de los modelos mejora, lo que permite una interpretación sustantiva más confiable de las dimensiones. Otra de las ventajas es ayudar en el proceso de validez de constructo respecto a los aspectos considerados por los Comités de Expertos como pertinentes y adecuados en la conformación del constructo (lo que en dichos trabajos pasó a denominarse como «Variables de Clima Social Aula», tal y como se describe en Pérez-Carbonell y cols., en prensa).

## Muestra y variables

Se trabajó en 14 centros educativos de la Comunidad Valenciana, en el nivel de 4º de Secundaria, con una muestra de 407 alumnos seleccionados con un muestreo no probabilístico.

El cuestionario piloto se compuso de 40 ítems. A partir del AF de componentes principales de rotación oblicua, los elementos se agruparon en diez dimensiones del constructo Clima Social Aula atendiendo a la interpretación sustantiva decidida en las fases anteriores de la investigación. Los factores y la distribución de los ítems se presentan en la Tabla I.

**TABLA I.** Configuración de factores según el Análisis Factorial

<b>N.º ítem</b>	<b>FACTOR 1: Relación, interés y comunicación</b>	<b>Factor</b>
12	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros.	1
13	Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir.	1
14	Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos.	1; 8
18	Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables.	1
22	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial.	1
30	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores.	1
32	La mayor parte de los profesores nos animan a hablar en nuestro grupo de clase.	1
47	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores.	1
48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase.	1; 9
	<b>FACTOR 2: Cohesión y satisfacción del grupo</b>	
19	Los alumnos estamos contentos con el grupo clase.	2
20	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase.	2
25	El aula es un lugar donde me siento solo.	2; 4
26	En esta clase los alumnos nos llevamos muy bien.	2
31	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.	2
35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.	2; 5; 7
44	Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase).	2
	<b>FACTOR 3: Competitividad</b>	
23	A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros.	3
24	Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros.	3
33	En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros.	3
51	Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de los compañeros.	3
	<b>FACTOR 4: Normas</b>	
15	Los profesores nos enseñan a que respetemos las ideas y los sentimientos de las otras personas.	4; 8
16	Los profesores se muestran satisfechos cuando sacamos buenas notas.	4; 8
25	El aula es un lugar donde me siento solo.	4; 2

28	Los profesores se preocupan porque los alumnos no menospreciemos (o insultemos) a otros compañeros.	4
38	En esta clase los profesores esperan que los alumnos sigamos las normas.	4; 10
52	Creo que el tutor ha explicado claramente qué sucederá si un alumno rompe una norma.	4
53	Pienso que en esta clase existen demasiadas reglas y normas.	4
	<b>FACTOR 5: Interés y preocupación</b>	
21	Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo.	5; 8
27	En esta clase los alumnos prestamos atención a lo que otros compañeros dicen.	5
29	Entre nosotros evitamos menospreciarnos (o insultarnos).	5
34	Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos.	5; 7
35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.	5; 2; 7
39	En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros.	5
50	Los alumnos nos preocupamos mucho del progreso de esta clase.	5; 9
55	Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia.	5
	<b>FACTOR 6: Libertad</b>	
17	Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros.	6; 8
36	En esta clase se propician debates.	6
37	En esta clase los profesores animan a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.	6
54	Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia.	6
	<b>FACTOR 7: Cohesión</b>	
34	Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos.	7; 5
35	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.	7; 2; 5
	<b>FACTOR 8: Respeto y satisfacción</b>	
14	Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos.	8; 1
15	Los profesores nos enseñan a que respetemos las ideas y los sentimientos de las otras personas.	8; 4
16	Los profesores se muestran satisfechos cuando sacamos buenas notas.	8; 4
17	Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros.	8; 6
21	Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo.	8; 5
	<b>FACTOR 9: Satisfacción e interés</b>	
42	Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas.	9
45	Creo que los profesores están satisfechos con «la marcha» general de los alumnos de este grupo de clase.	9
48	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase.	9; 1
50	Los alumnos nos preocupamos mucho del progreso de esta clase.	9; 5
	<b>FACTOR 10: Espacio y normas</b>	
38	En esta clase los profesores esperan que los alumnos sigamos las normas.	10; 4
46	La clase es un espacio físico confortable.	10

## Análisis estadístico

Como puede observarse, en la columna de la derecha de la Tabla I hay ítems que están en más de un factor. Considerando a priori que los factores resultantes no tenían por qué ser linealmente independientes u ortogonales, se optó por la rotación oblicua, dado que, además, la confluencia de estos ítems en más de una dimensión teórica del constructo Clima Social Aula era más acorde con la propuesta sustantiva.

En la Tabla II se aporta información sobre los tres distintos análisis que hemos realizado con la escala, todos ellos con el paquete estadístico SPSS 15, así como las medidas utilizadas, las decisiones previas y los indicadores para valorar las salidas resultantes. En los tres modelos se emplean como variables de entrada los ítems de la escala: se construye, para el caso del AF, la matriz de correlaciones de Pearson (no adecuada al nivel de medida ordinal), y en el EMD no métrico y en el AC las matrices de distancias euclídeas entre ítems.

TABLA II. Decisiones e indicadores de cada análisis

<b>Análisis Factorial (AF)</b>	<b>Escalamiento Multidimensional (EMD) no métrico</b>	<b>Análisis Cluster (AC) jerárquico</b>
<b>Variables de entrada:</b>		
Ítems 12-55 del cuestionario sobre percepción clima aula.	Ítems 12-55 del cuestionario sobre percepción clima aula.	Ítems 12-55 del cuestionario sobre percepción clima aula.
Matriz correlaciones Pearson entre ítems.	Distancias euclídeas.	Distancias euclídeas
<b>Tipo de medida:</b>		
No métrica (ordinal): escala Likert de cuatro puntos.	No métrica (ordinal): escala Likert de cuatro puntos.	No métrica (ordinal): escala Likert de cuatro puntos.
Correlaciones no adecuadas.	Distancias euclídeas.	Distancias euclídeas.
<b>Decisiones previas:</b>		
Componentes principales.	EMD no métrico (ALSCAL).	No introducir variables «inútiles».
Rotación oblicua.	Crear medida de disimilaridad (matriz de distancias euclídeas).	Crear medidas de disimilaridad: matriz de distancias euclídeas.

Aumentar n.º iteraciones de convergencia mayor de 25.	Modelo ordinal de distancia euclídea con tres dimensiones.	Realizar método jerárquico para determinar dimensiones.
		Probar distintos métodos de conglomeración: se decide el método jerárquico de Ward.
<b>Indicadores:</b>		
Porcentaje de varianza.	Stress (entre 0 y 1).	Porcentaje de casos válidos/perdidos.
KMO.	R <sup>2</sup> .	Dendrogramas combinando el método con la distancia «rees-calada».
Esfericidad de Bartlett.	Gráfico de modelo de distancia euclídea.	
Determinante.	Gráfico de transformación de Shepard (valorar el ajuste).	
Matriz de configuración.		
Matriz estructural.		
Gráfico de sedimentación.		
Gráfico de componentes en espacio rotado.		

Entre las decisiones previas adoptadas (Tabla II), ha sido necesario aumentar en el AF el número máximo permitido de iteraciones de los algoritmos para encontrar la solución factorial. El programa recomienda por defecto no sobrepasar el valor de 25 para alcanzar un criterio de convergencia igual a cero. La solución que se obtiene inicialmente precisa de 43 iteraciones. Es necesario señalar que, en el caso que nos ocupa, se inicia el análisis con las respuestas de 407 alumnos, pero debido a las observaciones ausentes la muestra disminuye un 14,5%, eliminando hasta 59 casos por el procedimiento «lista» que aplica el programa por defecto (todas las variables afectadas por algún valor *missing*). En la Tabla III se muestran las opciones adoptadas sobre el número de iteraciones en combinación con diversos métodos de tratamiento de los valores *missing* y las matrices de entrada de correlaciones de Pearson y covarianzas, que son las que suelen emplearse habitualmente. Además de que ninguna de estas matrices es adecuada con medidas ordinales, tampoco la opción de excluir los valores ausentes según el procedimiento de lista permite el cumplimiento del criterio de convergencia. Lo más recomendable, por tanto, es tratar las no respuestas imputándoles el valor

de la media de cada ítem, evitando así la supresión y disminución consiguiente de sujetos de la muestra, y cumpliendo, al mismo tiempo, el criterio de convergencia. Un estudio interesante para solventar la existencia de valores *missing* en análisis factoriales con datos no normales es el trabajo de Yuan, Marshall y Bentler (2002).

TABLA III. Número de iteraciones alcanzado según distintas opciones

		Tratamiento de datos <i>missing</i> (*)		
		(a) Lista	(b) Pareja	(c) Media
<b>Matriz de entrada</b>	Correlaciones	43	24	24
	Covarianzas	27	24	No converge en 50

En cuanto al EMD no métrico, se decide aplicar el procedimiento ALSICAL (*Alternating Least Squares SCALing*).

Respecto al Análisis Cluster, es sabido que los resultados se ven bastante afectados por la inclusión de variables «inútiles». Es recomendable, por tanto, atender a una cuidadosa selección de los ítems que se introducen siguiendo criterios sustantivos. Igualmente, se han probado distintos métodos de conglomeración y, por razones que se reflejarán en el siguiente apartado, el que mejor se ha ajustado ha sido el método de Ward.

## Resultados

### Análisis factorial

Como venimos diciendo, el AF de componentes principales requiere de condiciones (tales como normalidad, «homoscedasticidad» de las distribuciones de los ítems, presencia de relaciones lineales entre ellos), hipótesis previas que difícilmente se producen en la escala que empleamos. Sin embargo, algunos de los indicadores obtenidos, especialmente del AF, son francamente contradictorios ya que apuntan en la línea de que el Análisis Factorial se adapta a los datos (Tabla IV). Eso sucede, por ejemplo, con el determinante de la matriz de correlaciones que



resulta próximo a cero, lo que lleva a suponer que existen ítems linealmente relacionados. Con la prueba de adecuación muestral KMO, por otro lado, se puede valorar si los datos se adecuan al modelo factorial: al presentar un valor de 0,906 cabe pensar que es una buena opción (en general se recomienda  $KMO > 0,80$ ).

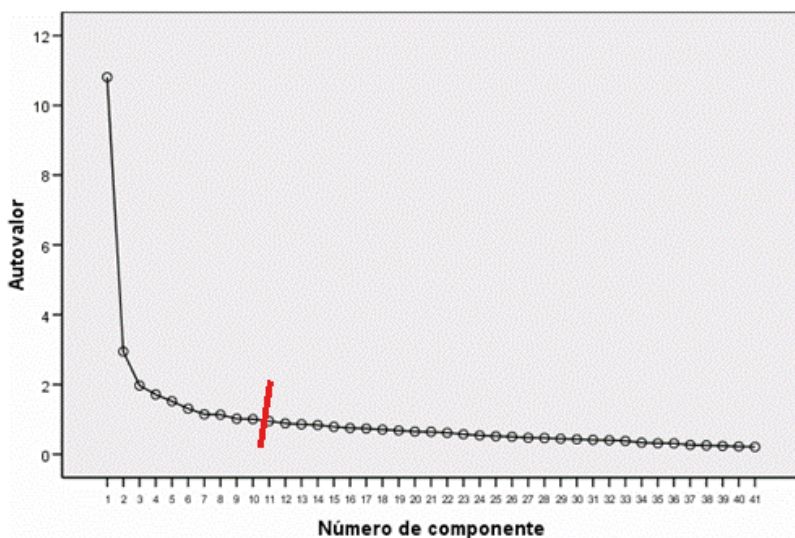
TABLA IV. KMO, prueba de Bartlett y determinante

<b>KMO y prueba de Bartlett</b>		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,906
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5570,271
	gl	820
	Sig.	,000

<b>Matriz de correlaciones<sup>a</sup></b>
a. Determinante = 5,30 E-008

En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, trabaja con el supuesto de que la matriz de correlaciones entre ítems es una matriz identidad, y en su contraste si  $p < 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula de esfericidad, lo que supone que los ítems están correlacionados en la población de origen. Para ello se emplea una distribución de ji cuadrado ( $\chi^2 = 5570$ ) que precisa de datos distribuidos normalmente, y con la escala ordinal no es posible. Luego, aunque se rechaza la hipótesis de esfericidad, y en contra de lo que parece de primera mano, no es un dato que ofrezca confianza. Además, la significación de la matriz de correlaciones que trabaja la prueba de Bartlett permite valorar sólo la presencia de relaciones no nulas, pero no el patrón de esas correlaciones (si están próximas a cero, si son o no son lineales, o su significación).

GRÁFICO I. Gráfico de sedimentación del AF



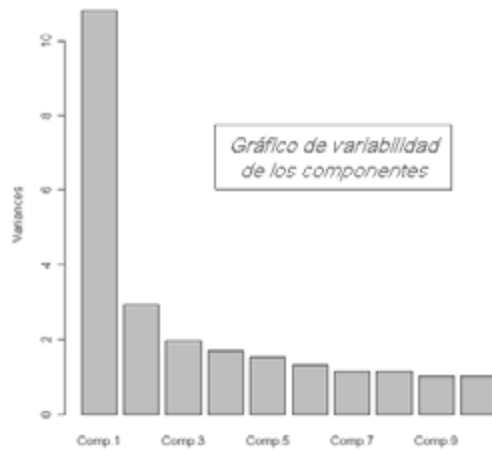
En el gráfico de sedimentación (Gráfico I) se representa el tamaño de los autovalores, lo que ayuda a determinar que el número óptimo de factores es diez, los correspondientes a autovalores mayores que 1 (criterio de Kaiser-Guttman). Este dato también puede señalarse con el punto de inflexión de la línea que dibuja el gráfico. Sucede, sin embargo, que la pendiente es muy pronunciada en los primeros componentes y muy suave en los últimos. Este efecto se aprecia bien en el Gráfico II: la desproporción de los porcentajes de varianza explicados es muy notable; sólo el primer factor explica más del triple del segundo (26,36 y 7,17, respectivamente –Tabla V–), y aunque el resto de los ocho componentes tienen autovalores mayores que 1, la explicación que aportan es mínima. Es evidente, por tanto, que en la escala que analizamos el gráfico de sedimentación y el tamaño de los autovalores no pueden considerarse criterios adecuados aunque cumplan con los estándares. Es claro que cuantas más variables hay, menos varianza necesita explicar un factor para alcanzar el criterio de Kaiser-Guttman (un factor con un autovalor de 1,0 explica el 10% de la varianza cuando hay 10 variables, pero sólo el 5% cuando hay 20 variables). Por esta razón, a pesar de su extendido uso, este criterio tiende a sugerir demasiados factores (Zwick y Velicer, 1986), y hay quienes no lo recomiendan (Cliff, 1988) o al menos sugieren que se

acompañe con otros indicadores (Nunnally y Bernstein, 1995, p. 543) (Costello y Osborne, 2005).

---

**GRÁFICO II.** Variabilidad de los componentes en el AF

---



Por otro lado, el porcentaje de varianza total explicado asciende casi a 60% (Tabla V), pero la interpretación sustantiva de los diez factores que da la solución estadística es muy forzada. En la Tabla I hemos visto que los últimos factores quedaban configurados por un escaso número de ítems, siendo además multi-dimensionales (formando parte de otros factores previos) y aportando apenas explicación de la varianza total.

**TABLA V.** Autovalores y porcentajes de varianza explicados en el AF

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,808	26,361	26,361
2	2,943	7,178	33,539
3	1,972	4,809	38,348
4	1,714	4,180	42,528
5	1,521	3,709	46,237
6	1,309	3,193	49,430
7	1,146	2,795	52,225
8	1,134	2,767	54,992
9	1,019	2,485	57,476
10	1,006	2,454	59,930

Métodos de extracción: Análisis de componentes principales.

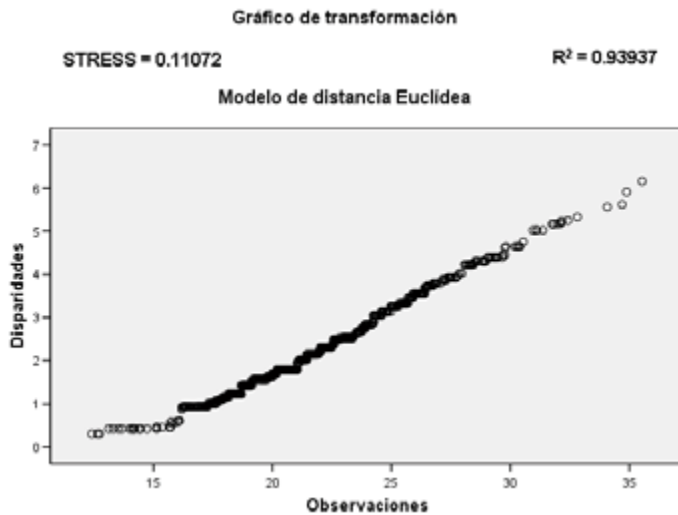
Otro problema en los indicadores del AF se produce entre las matrices de configuración y de estructura. Al haber realizado una rotación oblicua ambas matrices no coinciden, con lo que debieran interpretarse tanto las saturaciones netas de la matriz de configuración como las correlaciones brutas de la matriz de estructura. No se incluyen aquí estas matrices por su amplia extensión, pero baste decir que se obtienen numerosos coeficientes entre ítems del mismo factor bajos o de signo contradictorio, y que la interpretación de los coeficientes respectivos no concuerda con la propuesta de los diez factores resultante de aplicar el criterio de Kaiser-Gutman.

### Escalamiento Multidimensional no métrico

En el Gráfico III se muestran los indicadores obtenidos en el EMD no métrico. Valoramos, primeramente, la bondad de ajuste al modelo. El *stress* de Kruskal mide la diferencia entre las distancias euclídeas, que al tener un valor bajo  $-0,1107-$  está indicando un buen ajuste (Kruskal, 1964a y 1964b). La correlación múltiple cuadrada (proporción de varianza explicada por las distancias euclídeas entre los ítems) es alta  $-R^2= 0,9393-$ . El diagrama de Shepard representa los rangos originales de las proximidades (distancias euclídeas) frente a las distancias

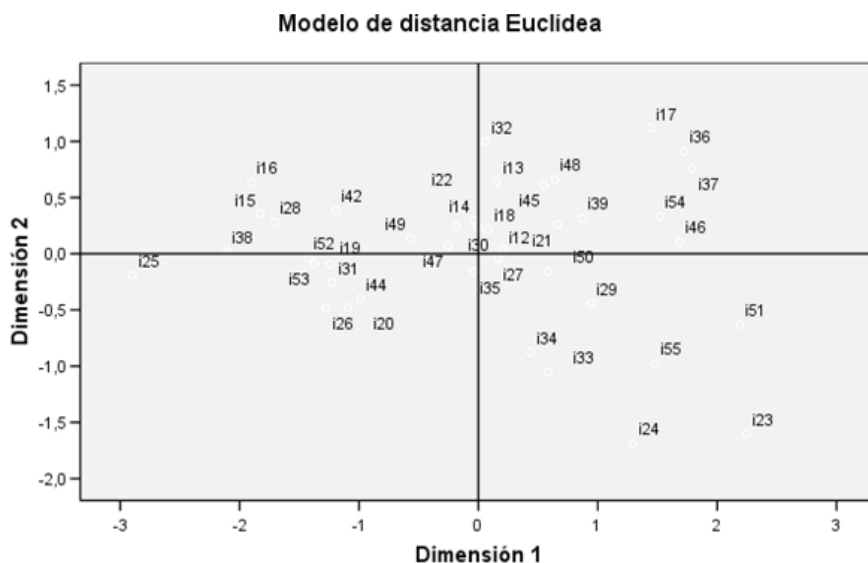
transformadas (disparidades) mostrando una función creciente suave y «sin saltos», reforzando la idea de un ajuste acertado.

**GRÁFICO III.** Ajuste de los datos al modelo de EMD no métrico y diagrama de Shepard



En el Gráfico IV se representan las distancias euclídeas estandarizadas en dos dimensiones. Si se toma la configuración de factores que resulta en el AF (Tabla I), pueden encontrarse ahora hasta ocho de los diez factores que se obtenían antes. La solución se ha reducido, es más parsimoniosa, y no se aleja demasiado de la solución sustantiva inicial –Tabla I–, excepto en los últimos factores que apenas explicaban variabilidad en el AF. Por tanto, si el EMD no métrico se adapta a la medida ordinal de la escala, los indicadores del ajuste son buenos y los mapas que resultan aclaran más la solución anterior del AF (igual sucede en los diagramas de tres dimensiones, aunque no estén aquí incluidos), es obvio que está aportando información complementaria de interés.

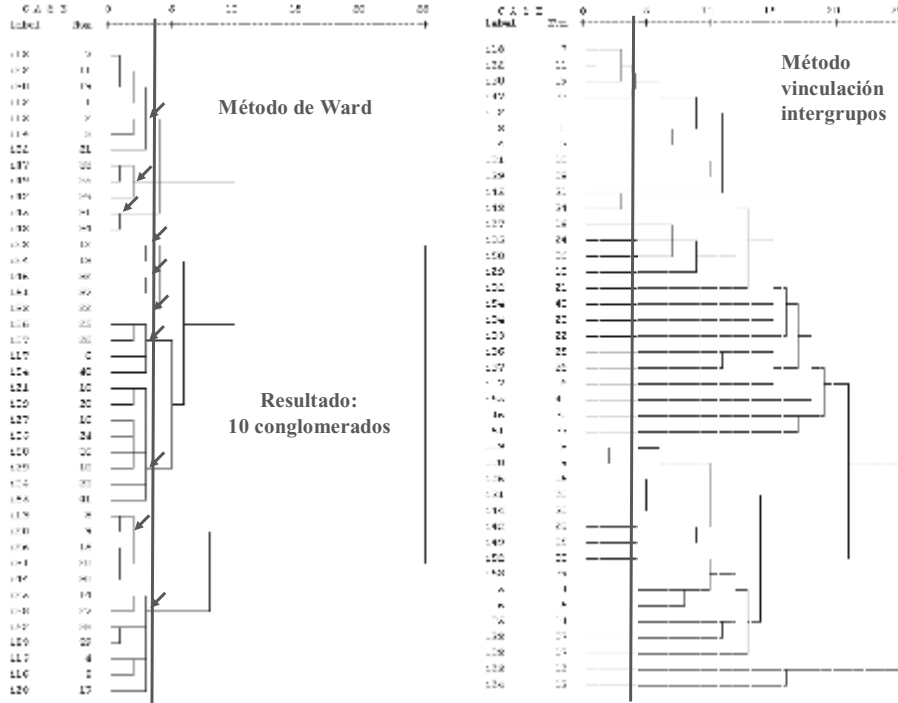
GRÁFICO IV. Mapa del EMD no métrico en dos dimensiones



### Análisis Cluster

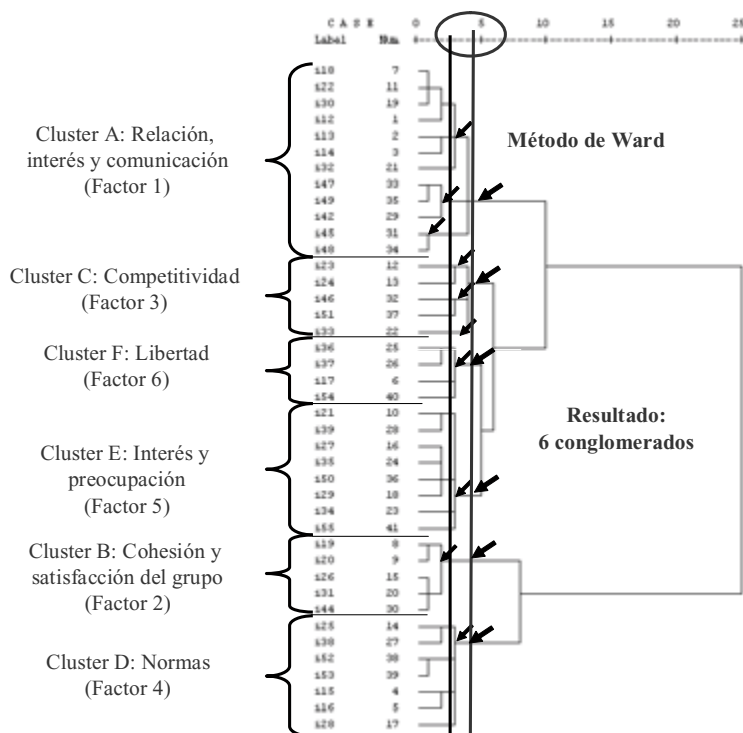
En el Gráfico V se muestran los dendrogramas de los Análisis Cluster realizados con los procedimientos de Ward y vinculación entre grupos. Es interesante observar cada una de las uniones que se construyen según una «distancia combinada o 'reescalada'» mayor o menor. Las primeras agrupaciones se establecen con una distancia más pequeña, lo que indica que entre los ítems hay mayor similitud. Las respuestas a los ítems serán menos parecidas cuando sean incorporadas al conglomerado «más tarde», y en consecuencia con mayor distancia «reescalada». En ambos gráficos se ha trazado una línea vertical en el mismo valor de distancia. Puede observarse que la solución del método de vinculación intergrupos no es concluyente, mientras que con el método de Ward se consiguen diez conglomerados. Estas agrupaciones son, en alguna medida, similares a los factores obtenidos en el AF, pero en otra buena parte no, ya que con el AC no se permiten ítems multidimensionales, con lo que la solución de rotación oblicua del AF no es ahora compatible.

**GRÁFICO V.** Dendrogramas del AC jerárquico por los métodos de Ward y vinculación entre grupos



Ahora bien, lo realmente interesante es lo que ocurre en el Gráfico VI, donde hemos aumentado ligeramente la distancia combinada (moviendo la línea vertical hacia la derecha) mejorando la solución considerablemente: la pérdida por este pequeño incremento en la distancia «reescalada» se ve claramente compensada por la reducción del número de cluster de diez a seis, siendo estos grupos de ítems, además, más homogéneos internamente, por lo que el resultado aporta mayor confianza.

**GRÁFICO VI.** AC con el método de Ward y pequeño aumento de la distancia combinada



### Visión integrada del conjunto de los resultados obtenidos

Recordando la configuración de factores del AF recogida en la Tabla I, y a la luz de los nuevos enfoques del EMD no métrico y del AC (Gráficos IV y VI), la nueva configuración de clusters e ítems cambia en algunos aspectos. Lo primero que se observa es la eliminación de los factores 7 a 10 del AF, formados mayormente por ítems multidimensionales que apenas explicaban varianza en el AF (Tabla V). El Cluster A (Relación, interés y comunicación) es el que muestra mayor número de ítems combinados con menor distancia (Gráfico VI), quedando conformado por los ítems que contenía el factor 1 del AF, pero incluyendo ahora los ítems 42 («Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas»); 45 («Creo



que los profesores están satisfechos con 'la marcha' general de los alumnos de este grupo de clase») y 49 («en este grupo aprendemos muchas cosas interesantes –a nivel personal y de conocimientos–»). En la salida del EMD no métrico estos ítems se encontraban muy próximos a la agrupación de los demás elementos de este grupo (Gráfico IV). En el Cluster B (Cohesión y satisfacción del grupo) se eliminan los ítems 25 («El aula es un lugar donde me siento solo») y 35 («Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros»), elementos que en la solución del EMD no métrico se situaban distantes al grupo de esta segunda dimensión (Gráfico IV). El ítem 25 vuelve a eliminarse nuevamente del factor en el que también estaba incluido (Cluster D –Normas–).

## Discusión y conclusiones

Como hemos ido tratando, son numerosos los problemas detectados en el AF: (a) matriz de correlaciones inadecuada; (b) datos *missing*; (c) determinante de la matriz de rotación oblicua, prueba de esfericidad de Bartlett, prueba KMO y matrices de configuración y de estructura incoherentes; (d) incumplimiento del criterio de convergencia, etc. En una circunstancia habitual, y debido a que varios de estos indicadores cumplen con los criterios establecidos, podría haberse adoptado la solución factorial para interpretar la escala. Estaríamos, en ese caso, obligando a encajar los datos en el modelo estadístico, pero además eludiendo las características matemáticas del mismo.

Son varias las soluciones aportadas en las líneas anteriores, y algunas tan sencillas como matizar los cuantificadores lingüísticos de respuesta de la escala Likert; corregir los valores ausentes imputándoles la media del ítem; utilizar una matriz de correlaciones no paramétricas como matriz de entrada; desarrollar un Análisis Paralelo para determinar el número óptimo de factores o emplear otros procedimientos de estimación distintos a los componentes principales, como la estimación máximo verosímil. La solución que aquí hemos ejemplificado no ha hecho sino facilitar y mejorar la solución inicial factorial, y especialmente es relevante desde el punto en el que los dos modelos multivariantes empleados, el EMD no métrico y el AC jerárquico, se adaptan a la medida ordinal de la escala empleada.

Podemos señalar, no obstante, algunos matices. El EMD, por ejemplo, no aporta coeficientes de la configuración de los ítems, sino sólo coordenadas. Tampoco encontramos sustitución a las variables que genera el AF de componentes principales, puntuaciones que pueden emplearse en otros análisis posteriores: el AC jerárquico no proporciona valores de pertenencia a los clusters ni tampoco indicadores de la bondad del ajuste de los datos al AC.

Tanto unas razones como otras apuntan en la dirección de hacer un uso complementario de los tres modelos multivariantes de interdependencia cuando se tienen medidas ordinales: el EMD no métrico, el AC jerárquico y el Análisis de Componentes Principales no Lineal (ACP NL) (éste último, como mencionamos anteriormente, en sustitución al AF convencional, quedando pendiente su desarrollo explícito para un momento posterior). En todo caso, no se justifica el empleo exclusivo del AF de componentes principales lineal con una escala ordinal. Si el argumento que se esgrime es que los modelos multivariantes expuestos adolecen de menor potencia estadística, bien pueden empezar a explorarse las alternativas sustitutivas al AF también apuntadas: el análisis factorial de información completa implementado a partir de la TRI o el empleo conjunto del AF con un modelo de ecuación estructural. Son todos ellos modelos que respetan la métrica de los datos, y eso, desde nuestro punto de vista, es un argumento suficientemente importante.

## Referencias bibliográficas

- ARCE, C. Y ANDRADE, E. M. (2000). Recuperación de información métrica a partir de información no-métrica con diseños de escalamiento multidimensional incompletos. *Psicothema*, 12, 308-313.
- BARTHOLOMEW, D. J. (2007). Three faces of factor analysis. En R. CUDECK & R. C. MACCALLUM (Eds.), *Factor analysis at 100. Historical development and future directions* (pp. 9-21). Mahwah, NJ: LEA.
- BARTHOLOMEW, D. J., STEELE, F., MOUSTAKI, I. & GALBRAIN, J. I. (2002). *The analysis and interpretation of multivariate data for social scientists*. Boca Raton, FL.: Chapman & Hall/CRC.
- BERNSTEIN, I. H. (1988). *Applied Multivariate Analysis*. New York: Springer Verlag.

- BERNSTEIN, I. H. & TENG, G. (1989). Factoring items and factoring scales are different: Spurious evidence for multidimensionality due to item categorization. *Psychological Bulletin*, 105, 467-477.
- BOCK, R. D., GIBBONS, R. & MURAKI, E. (1988). Full-information item factor analysis. *Applied Psychological Measurement*, 12, 261-280.
- BOLTON, R. J., HAND, D. J. & WEBB, A. R. (2003). Projection techniques for nonlinear principal component analysis. *Statistics and Computing*, 13, 267-276.
- BUJA, A. & EYUBOGLU, N. (1993). Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27, 509-540.
- CAÑADAS, I. Y SÁNCHEZ-BRUNO, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- CID, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 113-144.
- CLIFF, N. R. (1988). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103, 276-279.
- COOK, D. & SWAYNE, D. F. (2007). *Interactive and dynamic graphics for data analysis with R and Ggobi*. New York: Springer.
- COSTELLO, A. B. & OSBORNE, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1-9.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y ASENSIO, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.
- FERRANDO, P. J. y LORENZO, U. (2000). Unrestricted versus restricted factor analysis of multidimensional test item: some aspects of the problem and some suggestions. *Psicológica*, 21, 301-323.
- FLORA, D. B. & CURRAN, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9, 466-491.
- FRANKLIN, S. B., GIBSON, D. J., ROBERTSON, P. A., POHLMANN, J. T. & FRALISH, J. S. (1995). Parallel Analysis: A Method for Determining Significant Principal Components. *Journal of Vegetation Science*, 6, 99-106.
- GIBBONS, R. D., BOCK, R. D., HEDEKER, D., WEISS, D. J., SEGAWA, E., BHAUMIK, D. K., KUPFER, D. J., FRANK, E., GROCHOCINSKI, V. J. & STOVER, A. (2007). Full-information item bifactor analysis of graded responded data. *Applied Psychological Measurement*, 31 (1), 4-19.

- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, P. L. & BLACK, W. C. (1999). *Análisis multivariante*, Madrid: Prentice Hall.
- JÖRESKOG, K. G. (2007). Factor analysis and its extensions. En R. CUDECK & R. C. MACCALLUM (Eds.), *Factor analysis at 100. Historical development and future directions* (pp. 47-77). Mahwah, NJ: LEA.
- KRUSKAL, J. B. (1964a). Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika*, 29, 1-27.
- (1964b). Nonmetric multidimensional scaling: a numerical method. *Psychometrika*, 29, 115-129.
- LITTLE, R. J. A. & RUBIN, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- MURAKI, E. & CARLSON, J. E. (1995). Full-information factor analysis for polytomous item responses. *Applied Psychological Measurement*, 19, 73-90.
- MUTHÉN, B. (1984). A general structural equation model with dichotomous, ordered categorical, and continuous latent variable indicators. *Psychometrika*, 49, 115-132.
- MUTHÉN, B. & KAPLAN, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis and non-normal Likert variables: a note on the size of the models. *British Journal of the Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.
- NUNNALLY, J. & BERNSTEIN, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- O'CONNOR, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396-402.
- PÉREZ-CARBONELL, A., RAMOS, G. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, E. (en prensa). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación* (Madrid).
- PICÓN, E., VARELA, J. y REAL, J. E. (2003). Clasificación y segmentación post hoc mediante el análisis de conglomerados. En J. P. LEVY y J. VARELA (Eds.), *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales* (pp. 417-450). Madrid: Prentice Hall.
- REAL, J. E. y VARELA, J. (2003). Escalamiento multidimensional. En J. P. LEVY y J. VARELA (Eds.), *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales* (pp. 451-505). Madrid: Prentice Hall.
- RIVAS, T. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (1991). Relación entre escalamiento multidimensional métrico y análisis de componentes principales. *Psicothema*, 3, 443-451.

- SCHAFFER, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. London: Chapman & Hall.
- SCHRIESHEIM, C. & CASTRO, S. (1996). Referent effects in the magnitude estimation scaling of frequency expressions for response anchor sets: an empirical investigation. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 557-569.
- SHEPARD, R. N. (1962). The analysis of proximities: Multidimensional scaling with an unknown distances function (I y II). *Psychometrika*, 27, 125-139, 219-246.
- SHIGEMASU, K. (1990). Factor analysis of categorial data. Recent developments. *Japanese Journal of Behaviormetrics*, 18, 41-51.
- SWYGERT, K. A., MCLEOD, L. D. & THISSEN, D. (2001). Factor analysis for items or testlets in more than two categories. En D. THISSEN & H. WAINER (Eds.), *Test Scoring* (pp. 217-250). Mahwah, NJ: LEA.
- THISSEN, D. & WAINER, H. (Eds.) (2001) *Test Scoring*. Mahwah, NJ: LEA.
- TIMM, N.H. (2002). *Applied Multivariate Analysis*. New York: Springer.
- YUAN, K. H., MARSHALL, L. L. & BENTLER, P. (2002). A unified approach to exploratory factor analysis with missing data, nonnormal data, and in the presence of outliers. *Psychometrika*, 67 (1) 95-121.
- ZWICK, W.R. & VELICER, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the Lumber of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442.

**Dirección de contacto:** Emelina López González. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Campus Teatinos S/N 29071 Málaga, España. E-mail: emelopez@uma.es



# La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria

## Sex education: sex and gender in Primary School textbooks

Lucía Pellejero Goñi

Blanca Torres Iglesias

*Universidad Pública de Navarra. Pamplona, España*

### Resumen

La principal finalidad de este estudio es conocer los contenidos respecto a los temas básicos para abordar la Educación Sexual y el tratamiento que de ellos se hace en los libros de texto de primero de Primaria, y comprobar si dichos libros sirven de herramienta válida como material coeducativo. Intentamos ofrecer a las educadoras y educadores sexuales que realizan formación con la comunidad escolar y al profesorado, en general, elementos de reflexión y análisis para facilitar una lectura crítica de este material didáctico de modo que se puedan proponer cambios o, incluso, rechazar editoriales que de algún modo contribuyan a perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres.

Se trata de un estudio analítico descriptivo de los libros de texto de Matemáticas y Conocimiento del Medio en euskera y castellano más utilizados en la Comunidad Autónoma de Navarra de primer curso de Educación Primaria respecto a la educación sexual.

Se revisan los iconos y el contenido verbal respecto al concepto de sexo y género, el tratamiento dado a hombres y mujeres, así como los rasgos que se les asignan tanto en el contenido escrito como en la representación iconográfica. Asimismo, se analiza si se han reflejado y de qué manera, los contenidos básicos que requiere la educación de la sexualidad: cuerpo, familia y amistades.

Se constata que las mujeres sólo aparecen representadas en el 37,2% de los casos por lo que los libros de texto transmiten un modelo social que tiene forma y figura

de hombre; modelo que no se ajusta a la realidad social actual en la que las mujeres constituyen el 51% de la población mundial.

Entre las conclusiones principales destacaríamos que los libros de texto, independientemente de la editorial y del idioma, distan mucho de hacer sexuada la educación y que las imágenes utilizadas continúan transmitiendo estereotipos.

*Palabras clave:* El hecho sexual humano, sexo, sexualidad, sexismo, erótica, género, libros de texto, educación y coeducación.

### **Abstract**

The main purpose of this paper is to examine the content of first-grade textbooks to assess the way in which textbooks treat the focal points of sex education and to check their validity for use in coeducational contexts. The paper also attempts to provide school sex educators and teachers in general with ideas to stimulate reflection and analysis, to encourage them to read textbooks critically and to enable them to propose changes or even reject publishers who contribute in any way to the perpetuation of inequality between men and women.

The paper presented here is a descriptive analysis of the mathematics and environmental science textbooks in Basque and Spanish (the two official languages of Navarra) most widely used with first-grade primary school children in the Autonomous Community of Navarra. The aim is to examine the way in which the textbooks deal with human sexual reality.

A thorough review is made of the sex and gender content, both pictorial and verbal. The focus is on the treatment accorded to men and women and the traits assigned to each in both the text and the illustrations of the textbooks. The texts are also analysed to determine whether (and in what way) the basic elements of sex education, that is, the body, the family and friends, are depicted.

Since the depiction of women is only 37.2% overall, the social role model insistently presented in the textbooks can be said to have the shape and form of a man; the role model therefore fails to reflect current social reality, i.e., that 51% of the world's population are women.

The paper reports that, irrespective of the publishing house and the language in which textbooks are written (Spanish or Basque), the textbooks studied are a long way from achieving the sexuation of education, and stereotypes continue to be transmitted through textbook illustrations.

*Key words:* human sexual reality, sex, sexuality, sexism, erotica, gender, textbooks, education, coeducation.



## Introducción

En la primera etapa de la vida y, principalmente desde la familia, comenzamos a recibir la influencia social que condicionará nuestra manera de ver y estar en el mundo en tanto que hombres y mujeres. Después la escuela, como escenario de la escolarización, contribuye a la reproducción y a la legitimación de una mirada androcéntrica sobre el mundo y sobre las personas. Todavía hoy, los libros de texto refuerzan esa visión androcéntrica del saber y del mundo; si no menosprecian, al menos estereotipan y ocultan otras maneras de entenderlo asociadas éstas a la cultura de las mujeres. Los libros de texto contribuyen de manera eficaz a la pervivencia de los arquetipos tradicionales de lo masculino y lo femenino puesto que, en general, presentan gran cantidad de prejuicios sociales y sexuales que favorecen la desigualdad de las mujeres en los diversos escenarios de su vida personal, escolar y social.

Como refieren distintos autores y autoras (Torres, 1994; Urruzola, 1995; Barragán, 2001a), los libros de texto no son ni inocentes ni neutrales sino que tienen un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de los grupos sociales dominantes en detrimento de grupos sociales desfavorecidos y de las mujeres.

El estudio realizado podría entenderse como complementario del gran abanico de lo ya estudiado en investigaciones precedentes. Asimismo, dado que se ha realizado desde una mirada sexológica, podría resultar novedoso y aportar elementos nuevos no sólo en el análisis general de los libros de texto, sino en la formulación de propuestas de cambio que incidan en la eliminación de elementos sexuantes, es decir, aquéllos que operan según los papeles de género y estereotípicos con objeto de colaborar a que niños y niñas superen las formas de vivir las relaciones sexuales establecidas socialmente y puedan vivirlas desde la libertad, en el placer y responsablemente.

Intentamos ofrecer elementos de reflexión y análisis a las educadoras sexuales<sup>1</sup> que realizan formación con la comunidad escolar, así como a todo el profesorado en general en aras a leer críticamente el contenido de los libros de texto de Educación Primaria ya que, en definitiva, es el profesorado quien los utiliza

---

<sup>1</sup> Nos referimos a educadoras sexuales en femenino ya que el 100% de estas profesionales con las que trabajamos son mujeres. En la Comunidad Foral de Navarra estas profesionales realizan formación de forma puntual con la comunidad escolar que así lo solicite.

y quien, se supone, determina qué textos se utilizarán en cada curso. En última instancia, podrá servir para proponer cambios, cuando no, rechazar aquellas editoriales que continúen contribuyendo a perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres.

El trabajo aborda el tratamiento dado a hombres y mujeres así como los rasgos que se les asigna tanto en el contenido escrito como en la representación iconográfica de los libros de texto de Conocimiento del Medio y de Matemáticas en euskera y castellano. Y se analiza si se han reflejado y de qué manera los contenidos básicos que requiere la educación de la sexualidad: el cuerpo, la familia y las amistades.

## Fundamentación teórica

### ¿Qué se entiende por educación sexual?

Definir conceptos siempre resulta una tarea difícil pero necesaria, puesto que el no hacerlo puede dar lugar a la dispersión en el discurso y en las ideas.

El concepto *sexo*, desde la sexología, va más allá de los genitales; hace referencia a toda la estructura corporal. Resulta preciso remarcar que si bien los genitales son muy importantes, cuando no determinantes en la vida de las personas, son sólo una parte del cuerpo.

Llegar a ser varón o hembra, lo que sería la *identidad sexual*, es fruto de un proceso que se inicia en la etapa prenatal. Sin embargo, los genitales no necesariamente determinan la identidad de género; vivirse como hombre o como mujer corresponde al concepto de *identidad de género* que Espín y Rodríguez (1996) definen como la experiencia privada que se deriva de nuestras características biológicas y fisiológicas y proporciona un sentido de lo que es feminidad y masculinidad. De forma que *identidad sexual* se refiere al hecho de reconocerse como hombre o mujer en función del sexo biológico e *identidad de género* se refiere a la identificación que cada persona hace con aquellas cualidades que dentro de una determinada sociedad se consideran propias de cada sexo, esto es, identificarse con lo masculino o lo femenino independientemente del sexo biológico (puede ser coincidente o no).

Así, diferenciaríamos el concepto de *sexo* del concepto de *género* y definiríamos este último como el conjunto de normas sociales que definen capacidades y comportamientos diferentes según el género, siendo el género lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos. Es decir, no se trata de un hecho natural o biológico, sino de una construcción cultural. La concreción del género dependerá de la época y el lugar en que es analizado (Espín, y Rodríguez, 1996).

Una de las características fundamentales del género que cabe resaltar es que los géneros están jerarquizados. El masculino es el dominante y el femenino es el subordinado (Sau, 1990; McDowell, 2000; Tomé, 2002; Lomas, 2003) y, tal y como señala Puleo (1997, p. 29), «esta escala jerárquica se halla presente en todas las culturas y constituye lo que se ha dado en llamar el androcentrismo o tendencia a considerar al varón y a lo masculino como eje y norma a partir de la cual se juzga y clasifica lo demás».

La *sexualidad* se podría definir como el modo(s) o manera(s) que cada persona tiene de vivir su propio sexo, entendiendo éste como algo que va más allá de la mera genitalidad. Son nuestras vivencias como personas sexuadas que somos, nuestras sensaciones con sus modos (masculino-femenino), con sus matices (homosexual-heterosexual), y sus peculiaridades (sádica, zoofilia, *voayer*...) (Amezúa, 1999). Todas las personas somos sexuadas y además no podemos no serlo, o mejor dicho, nos vamos haciendo sexuadas a través del proceso de sexuación (Amezúa, 1999).

La sexualidad no es sólo una función anatomofisiológica; es una dimensión de la persona que no debe ser prohibida ni permitida sino *cultivada* (Ferrer, 1989).

Llegados a este punto podríamos definir «la educación sexual como el cuidado, la formación de las personas en cuanto que hombres y mujeres sexuales, sexuadas y eróticas, con nuestros modos, matices y peculiaridades de vivir nuestros cuerpos».

### **¿Qué está pasando con la educación sexual? Paradigmas actuales**

López (2005) afirma que la educación sexual en la escuela ha sido un fracaso. Considera que, entre otros motivos, se debe a que los responsables del Ministerio de Educación temen plantear con claridad y decisión estos temas. Expone que la sexualidad en nuestra cultura está sujeta a miedos, ignorancias y creencias infundadas que afecta a padres, madres, profesorado y políticos.

La intención de este apartado es hacer una breve descripción de los distintos modelos coexistentes de hacer «educación sexual». Sólo se pretende describirlos y, en su caso, identificarnos o no con ellos argumentando motivos; no se pretende valorarlos o enjuiciarlos.

Entendemos por:

- «Educación genital»: aquélla que hace referencia, como dice Amezúa (2001), a todo lo que gira en torno al buen o mal uso de los genitales. Paradigma que podría conllevar a un modelo educativo centrado básicamente en torno a tabúes y prohibiciones.
- «La información sexual»: explica la sexualidad humana como un fenómeno exclusivamente biológico e individual. Coincidimos con Barragán, Guerra y Jiménez (1996) cuando exponen que se confunde o se olvida que su regulación es social y colectiva. Incluso la función de la reproducción está regulada socialmente. Este paradigma, por su parte, podría conllevar a un modelo educativo que separa la sexualidad del crecimiento personal y emocional de las personas, manteniendo de nuevo el sexo como tabú y resultando coito-heterocentrista.
- «Educación para la salud»: En los últimos tiempos se viene ubicando la «salud sexual» en el marco de la educación para la salud. Desde este modelo médico, la sexualidad aparece estrictamente relacionada a lo biológico y fisiológico con su tendencia actual al riesgo y a la asistencia para evitarlo; a la patología y su correspondiente medicalización. No suele tener en cuenta aspectos psico-sociales así como las vivencias y el placer. Lo que podría conducir a un modelo educativo que presenta al sexo como riesgo y peligro desligado, además, de la vida emocional de las personas.

Una de nuestras inquietudes al ubicar la sexualidad en el ámbito de la salud es la tendencia a presentar el modelo coito-heterocentrista como única referencia de relación sexual. La industria farmacéutica refuerza este modelo ya que sus productos inducen erecciones, se utilizan en los coitos y tratan de actuar sobre el deseo. A veces serán necesarios, pero se corre el riesgo de que contribuyan también a potenciar la ignorancia y limite la sexualidad, la erótica y la amatoria. Además, dentro de este ámbito se tiende a asociar las prácticas sexuales o la propia sexualidad con la idea de peligro en el que se quiere intervenir para evitarlo. Identificándose habitualmente el peligro con los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual, incluido el VIH.

Además de estos tres paradigmas de educación sexual y, en otro orden de cosas, queremos destacar aquí *la coeducación* ya que se trata de un modelo educativo que yendo más allá que los tres modelos arriba mencionados, tiene en cuenta la concepción global de la persona y facilita su desarrollo integral superando la jerarquización social del género a la que hacíamos referencia cuando definíamos el concepto de «género» (Salas, 1994).

«La mejor manera de dar instrucción sexual en la fase escolar, es *entremezclándola*, con los otros estudios... y para ello es necesario, está claro, la *coeducación*». Esta frase que nos puede parecer actual, fue dicha en Madrid en 1933 por Gonzalo Rodríguez Lafora en su conferencia sobre Pedagogía Sexual dentro de las primeras Jornadas Eugénicas Españolas (Ferrer, 1989, p. 2).

La educación sexual significa inducción al estudio y conocimiento del hecho de los sexos –no del sexo (genital)– matizando que «el sitio del sexo está en el quicio de los sujetos como tales, de uno u otro sexo en la misma y compartida condición humana.» (Amezúa, 2001, p. 87).

### **La educación sexual desde un encuadre sexológico**

Revisados los diferentes modelos de «educación sexual» acotaremos el encuadre sexológico desde donde entendemos la educación sexual.

En el campo de conocimiento que nos atañe la primera referencia sería Efigenio Amezúa, nombrado en tantas ocasiones por su tesón en destacar la olvidada «letra pequeña de la educación sexual» presentada por la primera generación de sexólogos. Entendemos que este autor ubica la educación sexual desde la *ciencia sexológica* y no podemos olvidar que este estudio lo hemos centrado en el ámbito escolar, por eso cuando analizamos y abordamos la praxis, tomaremos como referencia a Félix López por considerar que este autor es quien más se ha preocupado de estudiar la educación sexual desde y en el ámbito educativo, y siempre con una visión de la educación sexual como elemento de la ciencia sexológica.

Por otra parte y, dentro del ámbito educativo, es interesante el planteamiento coeducativo que hace Salas (1994) y en la misma línea incluimos a Urruzola (1995) respecto a la consideración de las personas como una entidad global que busca un equilibrio armonioso entre la mente y el cuerpo; una relación estrecha entre lo afectivo y cognitivo y una autonomía e independencia en el ámbito privado y en el público. Ambas plantean potenciar el crecimiento integral en

los cinco ámbitos: emocional, cuerpo, mente, identidad y ámbito social, lo que denominan *teoría de la pentacidad*. No compartimos el sustantivo «persona» que utilizan para mencionar a hombres y mujeres o niñas y niños. Consideramos que el concepto «persona» parte de un modelo no sexológico, asexuado, que olvida o al menos no nombra los dos únicos modos de sexuarse: como hombre y como mujer, así como el proceso de sexuación.

Nos centraremos en el encuadre sexológico que parte de la *sexología como ciencia propia* interdisciplinar pero con un objetivo específico: el estudio del *hecho sexual humano* en su triple referente: *sexo, sexualidad y erótica*.

*Sexo*: el cuerpo como un proceso generador de estructuras sexuantes, sexualizadas y eróticas.

*Sexualidad*: resultado vivencial del proceso de sexuación. Realidad sexual en cuanto vivida por el sujeto sexuado. Vivencia personal.

*Erótica*: gesto, expresión, fantasía, conducta... del sujeto sexuado.

Desde nuestro punto de vista, que coincide con el de Prieto (1995), y lo hace en la línea de Amezúa, coeducación y educación sexual –entendida como educación del hecho de los sexos– irían en la misma línea en cuanto que ambas posibilitan transformaciones en las relaciones entre mujeres y hombres en aras de ir reconociendo a la mujer como sujeto sexuado –primer eslabón en la escala de discriminaciones respecto al hombre–.

Entendemos que no se puede hacer con rigor educación sexual si no es desde la coeducación. Apostamos por el planteamiento que expone Prieto (1995), de crear una única transversal (donde se entiende entrarían todas las transversales), lo que ella llama «educación radical», (de ir a las raíces) para lograr que la educación sea sexuada.

## Objetivos y metodología

- Identificar fortalezas, debilidades y carencias respecto al *hecho sexual humano* en los libros de texto de Conocimiento del Medio y de Matemáticas de primer curso de primaria en euskera y en castellano en la última edición de las editoriales más utilizadas en Navarra.

- Conocer el tratamiento dado por las editoriales más utilizadas en los Centros de Enseñanza de Comunidad Foral de Navarra (CFN), en su última versión, en cuanto al contenido escrito e icónico respecto al concepto sexo y género en los libros de texto analizados.
- Confirmar si los libros de texto referidos en el primer objetivo reflejan un adecuado abordaje de la Educación Sexual.
- Valorar si los libros de texto analizados pueden servir como herramienta complementaria para abordar la Educación de la Sexualidad.
- Cotejar diferencias en función del idioma, euskera y castellano, de la misma editorial respecto al tratamiento dado al sexo y al género.
- Averiguar cual es el área de conocimiento, Matemáticas o Conocimiento del Medio, que en base al contenido escrito e icónico más se acerca a las ciencias sexológicas de las editoriales, idiomas y curso señalados anteriormente.

## Plan/Diseño

Se trata de un estudio analítico descriptivo de los libros de texto utilizados en la CFN de primer curso de primaria en euskera y castellano respecto al tratamiento que dan al hecho sexual humano.

La «finalidad» es conocer los contenidos y el tratamiento que de ellos se hace en los libros de texto de primero de primaria respecto a los temas básicos para abordar la educación sexual, así como comprobar si sirven de herramienta válida como material coeducativo.

Los aspectos a revisar en el estudio serán *los iconos y el contenido verbal*. El tipo de lenguaje utilizado será un factor a tener en cuenta aunque no nos detendremos en matizaciones porque esto requeriría otra investigación específica. El estudio se centrará en la relación existente entre el texto y las imágenes.

El «procedimiento» ha consistido en realizar toda la investigación de forma continuada, sin intervalos. Se empezó revisando los iconos para pasar después a leer el texto y comprobar si refuerza el mensaje de la imagen o la contradice. Se finalizó con una observación global, es decir, tanto de las imágenes como de los contenidos escritos.

El estudio se ha centrado en el primer curso del primer ciclo porque las niñas y niños llegan a primaria con el papel de género y la identidad sexual

ya adquirida. Se pretende intervenir tempranamente para ir reparando lo antes posible aquellos aprendizajes erróneos o negativos ya interiorizados.

Una de las limitaciones con las que cuenta este trabajo es la imposibilidad, por falta de tiempo, de poder abordar el segundo curso con el fin de disponer de una visión global del ciclo.

## Muestra

La metodología utilizada en este estudio permite diseñar una muestra con carácter representativo. Por un lado en cuanto al número de editoriales revisadas, puesto que se han manejado todas las más utilizadas en el curso escolar 2005-06. Por otro, representativa en cuanto a su carácter actualizado ya que los textos elegidos corresponden a su última edición. Y también respecto a la realidad lingüística de Navarra porque los libros han sido seleccionados en euskara y en castellano, las dos lenguas oficiales de esta Comunidad.

Se trata de libros de texto de las áreas de: Conocimiento del Medio-*Ingurua-ren Ezaguera* y Matemáticas-*Matematika* en sus últimas ediciones.

Se han descartado otras áreas por los motivos siguientes:

- Lengua(s): se considera que este ámbito tiene un volumen de estudio tan cuantioso y variado como para realizar una investigación específica. De hecho, respecto a papeles y estereotipos es en esta área donde mayor número de investigaciones se han realizado.
- Música y Actividades de Estudio Organizadas (A.E.O.): es frecuente que se trabaje sin libro de texto, lo cual podría dificultar encontrar una muestra representativa.
- Religión: además de ser optativa entendemos que no debería estar incluida en colegios públicos en un Estado, como el español, que se define aconfesional y laico. Además, el profesorado en general, al margen de la actitud que tome, es bastante consciente del contenido reduccionista sobre sexualidad (procreación), que transmiten libros de textos de religión católica.

La muestra se centra en las materias más «asépticas o neutras» como pueden ser las Matemáticas donde todavía resulta difícil percibir los mensajes sexistas



bien porque los contenidos se omiten bien porque suelen estar eclipsados. Asimismo, se aborda la materia de Conocimiento del Medio-*Ingurune*, porque abarca prácticamente todos los ámbitos de socialización del alumnado.

Respecto al «número de la muestra», en el caso de Conocimiento del Medio-*Ingurune*, se trata de cuatro editoriales (Edebé, Elkar, Santillana y Anaya) y cinco libros de texto<sup>2</sup>. En *Matemáticas-Matematika*, son dos editoriales (Elkar y Santillana) y tres libros de texto. La editorial Santillana, por ser la más utilizada, se ha repetido intencionadamente para contrastar castellano y euskera respecto al lenguaje escrito. Dado que en euskera no existe el género gramatical y las imágenes son todas las mismas en ambos textos (euskera y castellano), se trata de revisar el lenguaje en castellano para comprobar si refuerza o contradice el mensaje iconográfico. En cuanto al «ámbito», abarca toda la CFN.

Los textos seleccionados son los más utilizados tanto en los centros públicos como en los privados concertados: religiosos e *ikastolas*. Se utilizan en los diferentes modelos lingüísticos de escolarización existentes en Navarra, (el modelo A, B y D)<sup>3</sup>.

El «procedimiento» ha sido contactar directamente con centros e *ikastolas* de pueblos y de Pamplona para reflejar la diversidad respecto a las editoriales. Se ha preguntado sobre los libros de texto de uso más habitual y en concreto, sobre los del curso escolar 2005-06. Asimismo, se ha recurrido a las librerías para recibir información sobre el nombre de las distribuidoras. Por último, se mantuvo una conversación telefónica con la editorial Anaya en Madrid para asegurar si sus últimas ediciones correspondían al año 2005.

<sup>(2)</sup> Conocimiento del Medio-Ingurune (versión para Navarra):  
 – Conocimiento del Medio 1: un paso más (edición 2004) Ed.: Santillana.  
 – Conocimiento del Medio (edición 2005) Ed.: Anaya.  
 – Ingurune (edición 2001) Ed.: Edebé.  
 – Ingurune (edición 2002) Ed.: Elkar.  
 – Ingurune (edición 2004) Ed.: Santillana.  
*Matemáticas-Matematika*:  
 – Matemáticas 1: un paso más (edición 2004) Ed.: Santillana.  
 – *Matematika* (edición 2002) Ed.: Elkar.  
 – *Matematika* (edición 2004) Ed.: Santillana.

<sup>(3)</sup> Modelo A: enseñanza en castellano con el euskera como asignatura en todos los niveles.  
 Modelo B: enseñanza en euskera con el castellano como asignatura en todos los cursos y ciclos, y como lengua de uso en un área en los dos primeros ciclos, en dos en el tercer ciclo de Primaria y en una o dos materias de Bachillerato, COU y Formación Profesional.  
 Modelo D: enseñanza totalmente en euskera salvo la asignatura de Lengua Castellana, en todos los cursos y ciclos.  
 Además existe, según la zona lingüística, un modelo que no incorpora la enseñanza en euskera y que se denomina modelo G.

## Recogida de datos

Se ha utilizado una metodología cuantitativa para contabilizar el número de niños y/u hombres; el de niñas y/o mujeres; el de personajes femeninos y masculinos (animales, objetos, personajes de ficción...). En el resto del estudio se ha seguido una metodología cualitativa.

Para establecer las variables nos hemos guiado de los contenidos básicos recientemente actualizados establecidos por López (2005), uno de los autores que más ha investigado sobre la educación sexual en España.

Partiendo de la propuesta realizada por López (2005), hemos reagrupado las variables siguientes:

- El cuerpo:
  - El cuerpo sexuado: anatomía y fisiología.
  - Aceptación propia y de las demás personas.
  - Cuidados: limpieza, higiene y alimentación.
  - Identidad sexual y papel de género.
  
- La familia:
  - Tipos y funciones.
  - Relaciones de parentesco.
  - Reparto de tareas domésticas, igualdad entre los sexos.
  - Cuidado, maltrato y forma de pedir ayuda.
  
- Las amistades:
  - Características de la amistad.
  - Diferencia de las relaciones: chico, chica, etc.
  - Diversidad: etnia, edad, orientación del deseo, figura corporal, etc.
  - Las habilidades sociales y corporales.

Por su parte, los afectos y la comunicación se abordan de forma transversal.

Todas estas categorías se han revisado tanto en las imágenes como en el lenguaje escrito. En el análisis se formularon las siguientes preguntas: *¿qué dice?* y

*¿cómo lo dice?*<sup>4</sup>. Además incorporamos algunas preguntas clave de uso habitual al impartir educación sexual:

- ¿Andróginos?: tipos de papeles que presenta.
- ¿Cultivan los sentidos?
- ¿Se expresan sentimientos?
- ¿Expresividad corporal? ¿Estética diferencial y diversidad de elementos atractivos?
- ¿Expresión de deseos? ¿Respeto a los deseos de las demás personas?
- ¿Las relaciones son horizontales?
- ¿Se da una visión amplia de la sexualidad?
- ¿Hay exclusividad heterosexual y coital?

## Resultados

Partimos de la convicción de que el personaje es el elemento principal de este análisis, y comparando los datos del estudio de Luengo (2004) en la ESO –en donde la presencia de los varones en los libros de texto era del 67%– con nuestro estudio, donde los datos arrojan un porcentaje de niños y hombres del 62,8%; y en el caso de los iconos el 94,5% se trata de personajes masculinos, podemos afirmar que en los libros de texto de primero de Primaria analizados se mantiene la presencia claramente superior de los personajes masculinos.

Las mujeres aparecen representadas en el 37,2% de los casos por lo que afirmamos que los libros de texto transmiten un modelo social que tiene forma y figura de hombre; modelo que no se ajusta a la realidad social actual en la que las mujeres constituyen el 51% de la población mundial.

La editorial Anaya es la más equitativa en cuanto al número de imágenes femeninas (46%) y masculinas (54%). Sin embargo, respecto a la manera de abordar el contenido es la que más se aleja del modelo sexológico.

---

<sup>(4)</sup> Ver Anexo I donde se incluyen los cuadros tipo utilizados para la recogida de datos. A modo de ejemplo incluimos tres cuadros tipo correspondientes a cada una de las variables estudiadas (cuerpo, familia y amistades) en el área de «Conocimiento del Medio» de la editorial Anaya del año 2005.

La editorial Elkar, respecto a las imágenes masculinas y femeninas es cuantitativamente de las menos equitativas; por el contrario, según el trato dado al sexo y al género es la que más se aproxima al modelo sexológico.

**TABLA I.** Porcentajes de imágenes de chicos-chicas y personajes femeninos-masculinos según editorial y área de conocimiento tanto en euskera como en castellano

EDITORIAL	LIBROS DE TEXTO				
		<i>Ingurune</i> (euskera)	C. Medio (castellano)	<i>Matematika</i> (euskera)	Matemáticas (castellano)
	Chicas-chicos	32%-68%	*	*	*
<b>EDEBÉ</b>					
	Personaj. Fem.-masc.	3%-97%	*	*	*
	Chicas-chicos	37%-63%	*	35%-65%	*
<b>ELKAR</b>					
	Personaj. Fem.-masc.	20%-80%	*	13%-87%	*
	Chicas-chicos	41%-59%	41%-59%	41%-59%	41%-59%
<b>SANTILLANA</b>					
	Personaj. Fem.-masc.	25%-75%	25%-75%	11%-89%	11%-89%
	Chicas-chicos	*	46%-54%	*	*
<b>ANAYA</b>					
	Personaj. Fem.-masc.	*	Personajes neutros	*	*

\* Libros no existentes o no recogidos en la muestra de este estudio.

Chicas-chicos: se expone en primer lugar el porcentaje de imágenes de chicas y/o mujeres y en segundo lugar, y separado por un guión, el porcentaje de imágenes de chicos y/u hombres.

Personajes fem.-masc.: se expone en primer lugar el porcentaje de imágenes de personajes femeninos y en segundo lugar, y separado por un guión, el porcentaje de personajes masculinos.

La observación y el estudio de la estructura y el contenido de los libros de texto respecto al trato dado al hecho sexual humano en sus tres vertientes básicas: el cuerpo, la familia y las amistades, ha permitido vislumbrar qué tipo de conocimiento, actitudes y habilidades sociales se transmiten a las criaturas respecto al sexo y al género. Se perciben diferentes expectativas en función del género, es decir, diferentes expectativas respecto de los chicos y de las chicas por el mero hecho de ser hombres o mujeres. Igualmente, se constata la idea de que

si la sexualidad, quizás ya no es un tabú, existen muchas reticencias a reflejarla con naturalidad y rigor científico.

Para llegar a estos resultados hemos recogido lo que transmiten los libros de texto de primero de Primaria respecto al cuerpo, la familia y las amistades. Se podría resumir de la manera siguiente.

## El cuerpo

La ambigüedad respecto al cuerpo es una de las características principales en el área de *Conocimiento del Medio*. De los cinco libros de texto analizados, en tres ni se define ni se muestra el cuerpo, en otro todos los cuerpos se presentan asexuados y los únicos signos de identidad sexual corresponden a estereotipos como adornos en las ropas o en el peinado.

Las editoriales Santillana y, con mayor detenimiento, Elkar manifiestan una visión más real, positiva y diversa del cuerpo como un proceso cambiante a lo largo de la vida. Incorporan genitales, nombran la función reproductiva de la sexualidad, y tímidamente, la función placentera mediante niños y niñas con rostros sonrientes. Estas mismas editoriales, abordan los sentidos desde lo cognitivo-sensorial, no se recrean en el placer de los sentidos ni en el reconocimiento de éstos como parte del autoconocimiento e identidad corporal.

No hay conductas agresivas; los gestos de conductas afectivas, en general, aparecen asociados a los comportamientos de las mujeres.

En el área de *Matemáticas* desaparece la visión global del cuerpo, incluso la editorial Elkar, siendo la que más adecuadamente aborda el cuerpo en el área Conocimiento del Medio, cuando se trata de las Matemáticas, reduce el cuerpo a cabeza, manos y dedos. La mayoría de las imágenes corresponden a objetos asexuados.

En general, en los libros de texto de Matemáticas no hay referencia corporal de afecto. Muestran dicotomía entre cuerpo y mente. No hay referencia a la mente como parte del cuerpo. Parece que el mundo de las matemáticas estuviera al margen del cuerpo y reñido con los afectos, fundamentalmente en los personajes masculinos. Todo se asocia a lo cognitivo, la aritmética y las medidas.

Esta transmisión asexuada y androcéntrica del saber ya desde primero de Primaria, representada en este caso mediante la falta o bajo cultivo de la sexualidad (afectividad), junto a la sobre-estimulación de lo cognitivo y la aritmética asociado habitualmente al mundo de los chicos, nos hace pensar en

dos cuestiones: por un lado, la sospecha de la relación entre la ocultación de cualquier muestra de afectos, principalmente en el caso de los niños, y el déficit afectivo que, en general, presentan los varones adultos (Barragán, 2001b; Lomas, 2004); y por otro lado, como una de las causas que contribuye a la infravaloración social de las mujeres.

## La familia

Todos los libros de texto de *Conocimiento del Medio* presentan un modelo de familia tradicional: nuclear, occidental, blanca, de clase media y heterosexual.

La editorial Elkar vuelve a destacar positivamente puesto que es la única que ofrece una visión de familia extensa a la vez que aborda el núcleo familiar cronológica y transversalmente, es decir, desde los dinosaurios hasta la actualidad, y lo hace a lo largo de todo el libro. Asimismo, explicita funciones de la familia como la reproducción y los cuidados. Todos los modelos de familia que aparecen son heterosexuales. En ningún libro han nombrado o representado familias monoparentales, ni mixtas, ni de orientación homosexual, por lo que no reflejan la diversidad actual en este ámbito.

Respecto al género, se observa un intento de reparto de tareas entre hombres y mujeres desde la autorresponsabilidad y la autonomía, pero no existe riqueza de representaciones icónicas y aparece plenamente el estereotipo tanto en hombres como en mujeres. Cuando se ven escenas de cuidados, principalmente son los padres quienes aparecen en actividades más divertidas y de ocio. Alrededor de las madres podemos encontrar todo tipo de objetos referentes a tareas domésticas. El varón adulto es el gran ausente en el hogar. A veces, la madre aparece comprando y el padre pagando en la caja del supermercado lo que da a entender que el poder adquisitivo y administrativo está en sus manos.

La ausencia de cualquier tipo de familia es la característica principal de todos los libros de matemáticas. Llama la atención que a pesar de que se trabaja reiteradamente el concepto matemático de grupo mediante las decenas y el cálculo, no haya ejemplos de familias o núcleo familiar. En ninguno de ellos se refleja la necesidad básica del grupo.

## Las amistades

Respecto a las amistades y vínculos afectivos, no queda claramente reflejado, pero parece existir una buena relación entre compañeros y compañeras de clase y de juego. Para hacer esta afirmación nos basamos en que todos los libros de *Conocimiento del Medio*, a excepción de Anaya que no aborda el tema, muestran escenas de divertimento y ayuda mutua incluso se censuran conductas negativas que pueden romper la armonía del grupo, como riñas entre compañeros o agresiones a animales. Sin embargo, ninguno trabaja habilidades comunicativas y, por lo tanto, no refuerzan la comunicación interpersonal. Son escasas las imágenes de contacto corporal, visual con uno o una misma o con amistades.

La editorial Santillana es la única que refleja empatía hacia personas discapacitadas mediante imágenes.

La editorial Elkar es la que desde una perspectiva de género, ha abordado más adecuadamente el tema. Lo hace de una manera muy original; presenta a un niño y una niña que van apareciendo a lo largo de todo el libro, ambos tienen el mismo protagonismo: comparten dudas, sorpresas, alegrías y siempre toman decisiones conjuntas. A pesar de ser la editorial que mejor aborda el tema de la igualdad, todas las referencias artísticas, literarias o musicales que recoge en este libro son masculinas. Es evidente que ha cuidado sumamente algunos aspectos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres y otros, en cambio, quedan bastante descuidados dando lugar a cierta contradicción cuyos motivos merecería la pena ser estudiados en investigaciones futuras.

Tanto la editorial Elkar como Santillana al final de cada tema formulan una pregunta abierta respecto a la amistad, lo que facilita completar el tema por lo que se entiende como muy positiva.

Es interesante destacar la visión estereotipada de niños y niñas que han mantenido todas las editoriales. Los niños visten colores en liso, por lo en general oscuros y camisetas de rayas o cuadros, mientras que las niñas lo hacen con colores claros y vestidos o camisetas floreadas.

En los libros de matemáticas no hay imágenes grupales, por lo tanto no aparecen escenas de cooperación y ayuda. Se deduce que pretenden mostrar el mundo del ocio, del divertimento pero lo hacen por medio de juegos de mesa individuales; no existe espacio para el disfrute colectivo o para la ayuda ante dificultades. Reflejan una visión del mundo muy individual.

La editorial Elkar, en el libro de Matemáticas presenta la pareja protagonista muy puntualmente, no de forma transversal como lo hacía en Conocimiento del Medio.

Los únicos espacios donde se realizan operaciones matemáticas son en ámbitos deportivos, o entre guerreros romanos, muy lejanos de la realidad cotidiana, sobre todo de la realidad femenina, por lo que las niñas no se pueden sentir incluidas. No se ha hecho el menor esfuerzo de acercar las matemáticas a los intereses o inquietudes de las niñas para que les resulten atractivas y puedan sentir que esta área de conocimiento va con ellas.

## Conclusiones

Podríamos destacar dos conclusiones generales:

- Los libros de texto, independientemente de la editorial y del idioma (castellano/euskera), distan mucho de hacer sexuada la educación entendida ésta como educación del hecho de los sexos. El cuerpo es el libro donde se escribe la sexualidad. Esto significa que la sexualidad tiene que ver con el cuerpo y la sexología es un saber corporal de la sexualidad. Sin embargo, la mayoría de los libros de texto, en general, continúan ocultando el cuerpo por lo que distan mucho de hacer sexuada la educación.
- Las imágenes de los libros de texto continúan transmitiendo estereotipos, lo que se hace evidente en aspectos como la asignación de colores por sexo, la caracterización de los personajes, la representación espacial de personajes masculinos y femeninos, etc.

Podríamos diferenciar dos apartados:

- Conclusiones respecto a la educación de los sexos:
  - Los libros de texto no reflejan con claridad y decisión *el hecho sexual humano* en ninguna de sus vertientes: el sexo, la sexualidad y la erótica. En todas las variables estudiadas, cuerpo, familia y amistades, se percibe la sexualidad sujeta a ignorancias, creencias infundadas, inseguridades o miedos.



- No trabajan la sexualidad de manera transversal y con enfoque globalizador, sino que la explican desde lo cognitivo, con una visión individual y simplemente «biologicista», no biográfica.
- Siendo recientemente editados, no se ajustan a la realidad social actual. No existe referencia sobre la diversidad de familias, las diferentes maneras de reproducción, las personas con discapacidades físicas e intelectuales, las profesiones sin estereotipos.
- Las funciones de la sexualidad como la afectividad, la comunicación, el placer y la reproducción no aparecen reflejadas con claridad. Es frecuente la comparación entre la vida humana y la animal reflejando características comunes que distan bastante de la realidad sexual humana.
- La sexualidad tiene que ver con la cultura y, por lo tanto, con el modelo cultural que transmiten los libros de texto. Las matemáticas comparadas con otras áreas, incluso de la misma editorial, reflejan el mundo más reiteradamente desde una visión androcéntrica, también en el aspecto sexual, donde no hay espacio para las mujeres. Entendemos que esto responde a un modelo de sexualidad judeo-cristiano (tradicional) donde la única referencia es el hombre pues a la mujer se la considera asexuada.
- Los libros de Matemáticas, no son neutros ni objetivos. Además, son rígidos pues no dan lugar a dudas ni a incertidumbres. Generalmente se trabaja desde lo cognitivo. Los contenidos principalmente hacen referencia a lo cuantificable, a la aritmética, a las medidas. Estos rasgos son transvasables a las características sexuales masculinas cuya construcción se ha realizado desde una percepción científicamente reglamentada desde las medidas y lo cuantificable: cantidad de eyaculaciones, cantidad de masturbaciones, cantidad de coitos, cantidad de orgasmos, cantidad de fuerza y longitud del pene. Se observa una tendencia a visualizar bajo estos mismos parámetros a las pocas mujeres que han incluido en los libros de matemáticas. Para abordar la sexualidad desde un planteamiento sexológico, no se trataría de un diálogo entre dos aritméticas sino de la reconstrucción de la sexualidad sin aritmética.
- Las conductas homosexuales se omiten en todos los libros de texto.
- La falta de imágenes y textos donde los niños y las niñas hablen abiertamente sobre la sexualidad contribuye a perpetuar la falta de diálogo

sobre estos temas tanto entre el grupo de iguales, como en la familia o en la escuela. Los libros de texto potencian la incomunicación que es una de las causas más frecuentes del mal funcionamiento sexual y del mal entendimiento entre las personas.

- El libro de texto de Conocimiento del Medio de la editorial Anaya de 2005 es el que más se aleja del «paradigma de los sexos». No posibilita el conocimiento y la aceptación de los propios genitales y con ello contribuye a fomentar la curiosidad desde los mitos, prejuicios o temores respecto al cuerpo y a la sexualidad. Así, los niños y niñas aprenden a experimentar su cuerpo como algo oculto y conflictivo. Entre todos los analizados recomendaríamos el libro de *Ingurune* (edición 2002) de la editorial Elkar por ser el que más rigurosamente ha tratado el cuerpo.

#### ■ Conclusiones respecto al papel de género y los estereotipos:

- Los libros de texto no reflejan la realidad social y mantienen una deuda con las mujeres pues constituyendo el 51% de la población, se ven reducidas en la representación icónica al 33%. Esta es una realidad que debe cambiar.
- La representación de la mujer en los libros de texto ha evolucionado relativamente poco, aunque existen algunas imágenes positivas que vislumbran una tendencia hacia una aproximación a la realidad de los dos géneros.
- El currículo oculto continúa reproduciendo modelos de discriminación y en el currículo explícito encontramos aspectos que denotan una tendencia a la igualdad. A pesar de ello, esta igualdad no está reflejada con rigor. Es frecuente encontrar en un mismo libro situaciones donde los géneros están en igualdad de condiciones en casi todos los ámbitos y unas páginas más adelante situaciones discriminatorias para el género femenino. Este tratamiento responde a falta de sensibilidad e interiorización respecto a la discriminación de las mujeres por parte de la sociedad, donde se incluyen las editoriales. Todo lo cual aboca al desconcierto y no conduce a la superación de este problema social. Respecto a esto, podríamos decir que las editoriales, bien por iniciativa propia o por «imperativo» oficial, han tratado de adaptarse a las «exigen-

cias» actuales. No obstante, por lo que se refleja constantemente en los libros de texto no se trata de una concienciación sobre las desigualdades de género, sino de adaptación a lo «políticamente correcto» con una finalidad claramente mercantilista.

- Los colores aparecen asignados por sexo, notoriamente estereotipados, siendo el rosa o los tonos claros los que siempre se asignan a las mujeres y el azul y los colores oscuros a los hombres.
- La caracterización de los personajes está estereotipada conforme a los patrones de género más comunes, los relacionados con la vestimenta, los adornos, los peinados o los objetos identificadores.
- La representación espacial de los personajes femeninos y de los masculinos está claramente definida en razón del género asignándose el espacio público principalmente a los hombres y el privado-doméstico a las mujeres. En cuanto al reparto de las responsabilidades familiares, se encuentran avances que ya hemos destacado. Sin embargo, es frecuente encontrar a las mujeres en tareas que requieren menor creatividad, y a los hombres en tareas menos monótonas y más divertidas.
- Las conductas que reflejan las imágenes asignan mayor afectividad a las mujeres y a los hombres, si no más agresividad, por lo menos mayor fuerza y capacidad cognitiva.
- Los libros de texto refuerzan en las niñas y niños los papeles tradicionales adquiridos en la primera infancia puesto que, entre otros factores, tanto las imágenes como el lenguaje escrito transmiten principalmente papeles tradicionales.
- Existen cambios positivos en el tratamiento equitativo de los géneros, pero estamos lejos de disponer de unos materiales didácticos coeducativos que eviten estereotipos sexistas y, en consecuencia, contribuyan a la igualdad entre hombres y mujeres.

### **Algunas recomendaciones**

El androcentrismo es un rasgo cultural que subyace a nuestros actos y formas de pensar y está tan profundamente arraigado en nuestra formación que generalmente no somos conscientes de ello (Subirats y Tomé, 1992). Por esto, para ser conscientes de las diferencias sexistas que se producen en el ámbito escolar

no basta con leer un libro o asistir a un curso, para evitar una práctica educativa sexista y portadora de estereotipos es necesario:

- Analizar la práctica docente evidenciando todos los elementos implícitos que pasan desapercibidos a nuestra conciencia.
- Realizar un análisis introspectivo que permita ser consciente de lo que se transmite inconscientemente.

Consideramos de gran utilidad las pautas de observación destinadas al profesorado que proponen Subirats y Tomé (1992). Son pautas simples que permiten analizar todo el mundo de los valores subyacentes a la docencia. Abarcan el análisis de los libros de texto, cuentos e ilustraciones, el uso del lenguaje oral en el aula; los murales, los rótulos, los carteles y la señalización; la violencia en el centro escolar y el patio de juegos.

## Referencias bibliográficas

- AMEZÚA, E. (1999). Teoría de los sexos. *Revista Española de Sexología*, 95-96, 12-23.
- (2001). Educación de los sexos. *Revista Española de Sexología*, 107-108, 57-69.
- BARRAGÁN, F., GUERRA, M.<sup>a</sup> I. Y JIMÉNEZ, B. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad. ¿Cómo los enseñan a ser diferentes?* Sevilla: Junta de Andalucía.
- BARRAGÁN, F. (2001a). *Educación en valores y género*. Barcelona: Díada.
- (2001b). *Violencia de género y currículo. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Aljibe.
- ESPÍN, J. y RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> L. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- FERRER, J. (1989). Educación sexual para la E.G.B. *Revista Española de Sexología*, 39, 17-29.
- LOMAS, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós ibérica.
- (Comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós ibérica.

- LÓPEZ, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LUENGO, M.<sup>a</sup> R. Y BLÁZQUEZ, F. (2004). *Género y libros de texto*. Badajoz: Instituto de la Mujer. Junta de Extremadura.
- MCDOWELL, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid: Cátedra.
- PRIETO, C. (1995). La coeducación, educación no sexista o tal vez ¿educación sexuada? *Publicaciones del Instituto de Sexología*, 6, 25-31.
- PULEO, A. (1997). Algunas reflexiones sobre género y persona. En T. ALARIO Y C. GARCÍA (Coord.), *Persona, género y educación* (pp. 23-30). Salamanca: Amarú.
- SALAS, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*. Bilbao: Maite Canal.
- SAU, V. (1990). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: UAB, Institut de Ciències de l'Educació.
- TOMÉ, A. (2002). El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil y primaria. En AA.VV., *Género y educación. La escuela coeducativa* (pp. 49-56). Barcelona: Laboratorio educativo Graó.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- URRUZOLA, M.<sup>a</sup> J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.

**Dirección de contacto:** Lucía Pellejero Goñi. Universidad Pública de Navarra. Campus Arrosadía, s/n. 31006 Pamplona, España. E-mail: [luchi.pellejero@unavarra.es](mailto:luchi.pellejero@unavarra.es)

## ANEXO I

### Conocimiento del Medio, Anaya 2005: El cuerpo

	TEMA: CUERPO	ÁREA: CONOC. DEL MEDIO	EDITORIAL: ANAYA	AÑO 2005	
	VARIABLES	QUÉ	CÓMO	CHICAS	CHICOS
IMÁGENES	<b>ANATOMÍA</b>	Todo, varias veces y los genitales en una única ocasión.	Ningún contacto corporal.	Dos desnudas, no se ven genitales.	En dos ocasiones aparecen los genitales.
	<b>FISIOLOGÍA</b>	Sentidos, esqueleto y articulaciones.	Láminas para colorear y relacionar cognitivamente.		
	<b>ACEPTACIÓN</b>	Estética y cuerpos sanos.	Elección de ropa. Están content@s con lo que hacen.		
	<b>ME GUSTAN</b>		No hay imágenes de enfado.		
	<b>CUIDADOS</b>	Higiene del cuerpo.	Escenas de ducha sin genitales. Lavándose las manos.	Secándose el cuerpo de espaldas.	Lavándose las manos y durmiendo. Estornudando se tapa la boca. Recoge con guantes el excremento de un perro.
	<b>IDENTIDAD SEXUAL</b>	• No genital.	En peinados, vestidos y adornos.	Adornos en pelo, coletas y vestidos color pastel.	Vestimenta oscura y deportiva.
	<b>PAPEL DE GÉNERO</b>	Profesiones, juegos y tareas domésticas.	Más imágenes de mujeres en profesiones tradicionales.	Maestra y oficinista. Camionera, ganadera y carpintera.	Peluquero, mecánico, pescador y fontanero.

	<b>TEMA: CUERPO</b>	<b>ÁREA: CONOC. DEL MEDIO</b>	<b>EDITORIAL: ANAYA</b>	<b>AÑO 2005</b>	
	<b>VARIABLES</b>	<b>QUÉ</b>	<b>CÓMO</b>	<b>CHICAS</b>	<b>CHICOS</b>
<b>CONTENIDO</b>	<b>ANATOMÍA</b>	Partes del cuerpo, articulaciones y esqueleto.	Frases para completar.		
	<b>FISIOLOGÍA</b>	• Sentidos.	Nombra los sentidos y actividades cognitivas.		
	<b>ACEPTACIÓN</b>	Concepto de cuerpo sano y útil.	• Alimentación sana.		
	<b>ME GUSTAN</b>	Concepto de cuerpo sano y útil.	• Alimentación sana.		
	<b>CUIDADOS</b>	Concepto de cuerpo sano y útil.	Habla de alimentación, higiene, cuerpo y ejercicios. Ropa adecuada a la época anual.	Chicas lavándose los dientes y comiendo fruta y leche.	Ídem respecto a las chicas. Referencia al sueño.
	<b>IDENTIDAD SEXUAL</b>	No hay referencia.			
	<b>PAPEL DE GÉNERO</b>	• No hay referencia.			
<b>TRANSVERSALES</b>	<b>AFECTOS</b>				
	<b>COMUNICACIÓN</b>	Medios de comunicación (transportes). No hay referencia al cuerpo como medio de comunicación.	Pregunta cómo te puedes relacionar con tus abuelos ofreciendo dos opciones: carta o teléfono.		
	<b>OTROS</b>	Muestra un lenguaje sexista en diversidad de ocasiones.	Imagen de padre y madre con texto que dice «papás».		

## Conocimiento del Medio, Anaya 2005: La familia

	<b>TEMA: FAMILIA</b>	<b>ÁREA: CONOC. DEL MEDIO</b>	<b>EDITORIAL: ANAYA</b>	<b>AÑO 2005</b>	
	<b>VARIABLES</b>	<b>QUÉ</b>	<b>CÓMO</b>	<b>CHICAS</b>	<b>CHICOS</b>
<b>IMÁGENES</b>	<b>TIPOS</b>	Extensa, nuclear, heterosexual y occidental. Discapacidades físicas.	Imagen padre, madre, hijo e hija alrededor de una mesa. Abuelo y abuela junto a la mesa. Abuelo en silla de ruedas.		
	<b>OTRAS CULTURAS</b>	Diversidad en función color piel.	Padre y madre de piel negra en el circo.		
	<b>FUNCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertenencia.</li> <li>• Educativa.</li> </ul>	Están preparando la mesa y tod@s hacen alguna tarea.	Madre parece que trata de explicar al hijo y a la hija cómo preparar la mesa.	Padre igual con los vasos.
	<b>RELACIONES PARENTESCO</b>	Abuelos paternos y maternos. Tío, nieto. Hermanos, padre y madre.	Fotos en pareja en caso de abuelos y hermanos.	Aparece en la foto junto abuelo materno y paterno.	Aparece en pareja con abuela y hermana e individual en el caso de tío, papa y nieto.
	<b>TAREAS DOMÉSTICAS: PAPELES</b>	Reparto de tareas domésticas. En oficios papeles tradicionales.	Foto de familia extensa en la que tod@s realizan tareas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foto en el huerto.</li> </ul>	Mayor número que hombres haciendo tareas. Ninguna mujer descansando. Una abuela en el sofá hace punto.	Menor número que en mujeres realizando tareas. Mayor número en actitud de ocio: leyendo, jugando al fútbol. Agricultor escarbando tierra (padre).
	<b>CUIDADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispensadora.</li> </ul>	Foto de familia extensa con imágenes en relación a los cuidados.	Abuela muestra a nieta cómo arreglar un calcetín. Niña lava camiseta. Mujer con gesto de preocupación al ver abuelo en silla de ruedas.	Un niño mira como lava la ropa para aprender.
	<b>MALTRATO</b>	No hay referencia en la familia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se debe hacer.</li> </ul> Habla del buen trato.	Fotos sobre ríos y montes sucios.	Niña bebiendo agua. Niña en el monte respirando aire puro. Niña escribiendo en un árbol.	Niño rompiendo flores. Dos niños en el monte. Hombre regando plantas.



CONTENIDO	<b>TIPOS</b>	Extensa, nuclear, heterosexual y occidental.	Actividades como: colorear la familia.	No nombra abuelas, nietas ni tías.	Nombra: hermanos, abuelos, tíos, nieto y padre.
	<b>OTRAS CULTURAS</b>	Cada niño y niña tiene su familia. No referencia a color de piel, mono-parental...	Una frase indica: dibuja tu familia diciendo quiénes son.		
	<b>FUNCIONES</b>	Pertenencia.	Dibuja <u>tu</u> familia. Frases acertando quién es: no es <u>mi</u> papa, es papa de <u>mi</u> mama, es <u>mi</u> ...		
	<b>RELACIONES PARENTESCO</b>	Parientes cercanos desde lo cognitivo.	Frases: los papas de papas son abuelos paternos.	No hay referencia respecto a tías abuelas y hermanas.	Hay referencia de hermanos, abuelos, tíos y nietos.
	<b>TAREAS DOMÉSTICAS: PAPELES</b>	No hay referencia en familia. En oficio papeles tradicionales.	Frase dice: «elige profesión: ganadero, médico, mecánico, agricultor y pescador».	No hay referencia.	
	<b>CUIDADOS</b>	Respecto al sol.	Frase a pie de imagen: «debemos protegernos del sol».		
	<b>MALTRATO</b>	No hay referencia a la familia. No se debe hacer.	Referencia al uso correcto del agua, ventilación de habitaciones y aire. Una frase suscita a tachar lo que no se debe hacer.		
TRANSVERSALES	<b>AFECTOS</b>	No hay referencia.			
	<b>COMUNICACIÓN</b>	No hay referencia.			
	<b>OTROS</b>	Lenguaje: en general es sexista.	Ante imagen de niño y niña el pie de página dice «hermanos» idem con abuelos.		Uso generalizado del masculino plural para hombres y mujeres. Mayoría de referencias son masculinas: familia, oficios y ocio.

## Conocimiento del Medio, Anaya 2005: Las amistades

	<b>TEMA: AMISTADES</b>	<b>ÁREA: CONOC. DEL MEDIO</b>	<b>EDITORIAL: ANAYA</b>	<b>AÑO 2005</b>	
	<b>VARIABLES</b>	<b>QUÉ</b>	<b>CÓMO</b>	<b>CHICAS</b>	<b>CHICOS</b>
<b>IMÁGENES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	No hay referencia.			
	<b>DIFERENCIAS</b>	Entre chicos y chicas.	Cambia el peinado y color de la ropa.	Adornos en pelo, colores de la ropa más suaves.	Colores oscuros en ropa.
	<b>FUNCIONES</b>	Lúdicas. Acompañamiento.	Imágenes en juegos.	Una jugando a canicas, cartas, a la cuerda y a fútbol. Excursión al monte con dos chicos. Referencia explícita al juego del aro.	Dos niños en el monte con una niña. Referencia explícita al fútbol con camiseta número 5.
	<b>DIVERSIDAD</b>	No hay referencia.			
	<b>CONDUC-TAS</b>	Ayuda y respeto.	Niño y niña construyen un puzzle en la escuela.		
	<b>HABILIDADES</b>	Físicas, intelectuales y emocionales.	Jugando al fútbol. Jugando a video juegos. Foto de cumpleaños soplando velas.	Da patada al balón y salta a la cuerda.	Niño maneja video juego.
	<b>VÍNCULOS AFECTIVOS</b>	No hay referencia.		Sola escribiendo en ordenador. Mujer sola leyendo periódico. Abuela sola hablando por teléfono.	Uno sólo haciendo tareas. Hombre viendo la TV.
<b>CONTENIDO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>				
	<b>DIFERENCIAS</b>				
	<b>FUNCIONES</b>	Lúdica.	Una frase dice «colorea a lo que juegas en el colegio».		
	<b>DIVERSIDAD</b>				
	<b>CONDUC-TAS</b>				
	<b>HABILIDADES</b>				
	<b>VÍNCULOS AFECTIVOS</b>				

TRANSVERSALES	<b>AFECTOS</b>				
	<b>COMUNICACIÓN</b>				
	<b>OTROS</b>	El tema de las amistades no se aborda de forma explícita. El contenido se entresaca de lo que se deduce de las imágenes y el texto a lo largo del libro.			



# La transferencia de aprendizaje algorítmico y el origen de los errores en la sustracción

## The transfer of algorithmic learning and the origin of errors in subtraction

Ana B. Sánchez

*Universidad de Salamanca, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Salamanca, España.*

Ricardo López Fernández

*Universidad de Salamanca, Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Salamanca, España.*

### Resumen

Los resultados de la investigación que presentamos demuestran que la influencia del conocimiento formal, intuitivo y procedimental en el proceso de aprendizaje algorítmico; el contexto pedagógico del aula y el proceso de transferencia del conocimiento matemático son decisivos en la generación del error que se nutre de mecanismos de transferencia analógica. Específicamente, hemos estudiado este hecho en el algoritmo de la sustracción. En este artículo analizamos las respuestas emitidas por nueve niños/as de edades comprendidas entre siete y diez años, en una prueba compuesta por 20 sustracciones. En total, fueron grabados los procesos ejecutados por los nueve niños/as en 180 restas. Los datos obtenidos a través de protocolos en voz alta, fueron analizados con ayuda del programa estadístico *Nud\*ist 4.0*. El estudio que presentamos, se inscribe en una investigación en la que hemos analizado una base de datos de 7.140 restas realizadas por 357 niños/as de edades comprendidas entre siete y trece años, al objeto de determinar si producían errores sistemáticos y conocer su tipología.

En este artículo, evidenciamos como los errores, se focalizan en torno a determinados factores de la tarea relacionados con la comprensión de conceptos esenciales para el aprendizaje significativo de la habilidad. Lo último, opinamos es esencial para ayudar a los profesores en la programación didáctica de la enseñanza del algoritmo de la sustracción y en la práctica metodológica específica a aplicar en el aula; pues contribuyen a clarificar

la naturaleza de los procesos algorítmicos y la generación del error en la sustracción. Finalmente, demostramos la importancia de los factores contextuales, como el lenguaje utilizado en el proceso de enseñanza. Lo anterior, es debido a que los niños/as al iniciar el aprendizaje construyen algunas interpretaciones sobre el procedimiento, en base a una serie de conceptos o vocabulario específico organizado dentro del campo conceptual de la sustracción.

*Palabras clave:* aprendizaje algorítmico, transferencia del conocimiento algorítmico, educación primaria, errores en la sustracción, aproximación semántica al error, educación matemática, destrezas de la sustracción.

### **Abstract**

The results of the study presented in this paper demonstrate that the influence of formal, intuitive and procedural knowledge in the process of algorithmic learning, the pedagogical context of the classroom and the process of transferring mathematical knowledge are decisive in error generation through mechanisms of analogical transfer. The paper reports this fact in the subtraction algorithm. The answers given by nine children of ages between seven and ten years in a test made up of 20 subtraction problems were analysed. Altogether, the processes executed by the nine children were recorded in 180 subtraction operations. The volume of data obtained via talk-aloud protocols was analysed with the help of the Nud\*ist 4.0 statistical program. The study falls within the context of a larger study where the authors analysed a database of 7,140 subtraction operations performed by 357 children between the ages of seven and thirteen years, with the aim of determining whether systematic errors occurred and typing any systematic errors found.

The article shows how the errors most commonly found cluster around certain factors of the task. These factors are related to the understanding of essential concepts for the meaningful learning of the ability. In the authors' opinion, it is essential to help teachers plan how to teach the subtraction algorithm and provide teachers with a specific methodological practice to apply in the classroom; these things would help make the nature of algorithmic processes clearer and reduce error generation in subtraction. Lastly, the paper demonstrates the importance of contextual factors, such as the language used in the teaching process. When children begin learning, they build interpretations of the procedure, based on a series of concepts or specific vocabulary organised within the conceptual field of subtraction.

*Key words:* algorithmic learning, transfer of algorithmic knowledge, primary education, subtraction errors, semantic approach to error, mathematical education, subtraction skills.

## Introducción<sup>1</sup>

Para abordar eficientemente la naturaleza de los errores en el algoritmo de la sustracción, hemos de tener en cuenta los resultados de algunas de las investigaciones relevantes en este campo de estudio. Dos líneas teóricas, han profundizado de manera notable en el mismo. Por una parte, la aproximación sintáctica, relacionada con la «Teoría de VanLehn», que aporta un exhaustivo análisis sobre los mecanismos procesales que rigen la generación de los errores sistemáticos, *Bugs algorithmic*<sup>2</sup>, (Brown y Burton 1978; Brown y VanLehn, 1982; VanLehn y Brown 1980; VanLehn, 1982, 1983, 1987, 1990; Young y O´Shea, 1981, López y Sánchez, 2006).

Por otra parte, la línea de investigación que ha valorado la importancia de la adquisición de los componentes conceptuales que gobiernan los procedimientos algorítmicos. En esta última, destacan entre otros, autores como Fuson (1986, 1992a, 1992b); Fuson y Briars (1990); Hiebert y Lefevre (1986); Hiebert y Warne (1996); Ohlsson y Rees (1991); Resnick (1982, 1983); Resnick y Omanson (1987); que inciden en la comprensión de los principios que sustentan el procedimiento como primer objetivo de aprendizaje. Esta última aportación, también está relacionada con otras investigaciones que han centrado sus estudios en las estructuras semánticas de los problemas que se resuelven mediante operaciones algorítmicas, y la influencia de este componente semántico en el proceso de solución de los mismos (Carpenter y Moser, 1982, 1983; Neshet, 1976; Neshet et al., 1982, Neshet y Hershkovitz, 1994; Neshet y Katriel, 1977; Orrantia, 2003).

Si delimitamos el campo de estudio y nos situamos en la influencia de las estructuras semánticas en las operaciones o procedimientos aritméticos; no podemos obviar las aportaciones de Fischbein. Este autor, en sus investigaciones informa sobre la importancia de la interpretación semántica del procedimiento algorítmico en la generación de errores en problemas de división y multiplicación (Fischbein et al., 1985).

---

<sup>(1)</sup> Los autores quieren agradecer al C.I.T.A. (Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas, <http://www.citafgsr.org/cita/>) de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, el apoyo recibido a lo largo del desarrollo de esta investigación.

<sup>(2)</sup> *Bugs algorithmic*. Término tomado por los autores del lenguaje de programación informática, donde un proceso erróneo es un proceso correcto con una o más pequeñas perturbaciones, o agujeros, instalados en él (Brown y Burton, 1978; Burton 1982; VanLehn 1982).

## Influencia del componente intuitivo en el contexto de aprendizaje

Para Fischbein (1987, 1994, 1999), los aspectos interpretativos son esenciales en la producción del error en la sustracción multicolumna. Su teoría, propone tres componentes relevantes que confluyen en el espacio de resolución de los algoritmos: el formal, el algorítmico y el intuitivo. La interactuación de los tres componentes es parte del proceso de aprendizaje del mismo; pero algunas veces, el componente intuitivo llega a manipular al componente formal-«procedural», ocasionando perturbaciones que generan errores (Fischbein, 1994). Es decir, al igual que Thornton (1998), hablamos de factores contextuales y de factores de la tarea.

En relación a los factores de tarea, otro aspecto importante a considerar en el aprendizaje del algoritmo, es que el niño cuenta con una serie de esquemas relacionales y los conceptos integrados en tal conocimiento aritmético. En el ámbito de la resta son: *Comparación*, mediante el cual los niños/as disponen de una serie de términos como más, menos, menor que; *Aumento-disminución* que permiten a los niños/as determinar cambios en la cantidad y; *Parte-todo*, que permite dividir el todo en partes más pequeñas. El último esquema, que hemos denominado «parte-todo», es considerado como un esquema sofisticado mediante el cual el niño/a percibe las cantidades por separado y también como partes de un todo, lo que le permite realizar conexiones pertinentes entre adición y sustracción (Baroody et al. 1983; Resnick, 1983; Van De Walle, 1990).

Junto a la existencia de estos esquemas, desempeñan un papel relevante el docente y la metodología didáctica que potencian los aspectos intuitivo-formales y procesales que facilitarán la transferencia de aprendizaje. De acuerdo con Fischbein (1987, 1999), suscribimos la idea que gira en torno a la influencia decisiva del contexto en la prevención de errores en el algoritmo de la resta.

Así pues, desde nuestro punto de vista, tanto los aspectos formales como son los valores convencionales del sistema posicional, los esquemas estructurales y el vocabulario utilizado en los mismo; junto a las consiguientes interpretaciones que el niño/a hace del procedimiento en el inicio del aprendizaje, constituyen los recursos de transferencia negativa que emplean los niños/as, bien espontáneamente, o inducidos por determinadas situaciones de enseñanza.



## Transferencia del conocimiento algorítmico

Varios autores diferencian actualmente entre la transferencia positiva y la transferencia negativa (Mayer, 1992). La transferencia positiva ocurre cuando la experiencia y el conocimiento previo facilitan, apoyan, y refuerzan el proceso de resolución de nuevos problemas o aprendizajes. En caso contrario, cuando el conocimiento previo, entorpece los procesos resolutivos, estamos ante una transferencia negativa que constituiría un obstáculo para comprender la estructura organizada de todos los pasos que componen el algoritmo.

Las ideas anteriores dirigen nuestra atención, al proceso de transferencia del conocimiento procedimental en matemáticas.

Para Hiebert y Lefevre (1986), tal proceso potencia la relación entre conocimiento conceptual y procedimental, tan importante en la adquisición del algoritmo. Algunos autores como, Brown y Clement (1989); Clement (1993); Duit, (1991); Gentner et al. (1997); Gentner et al. (2003); Thagard, (1992); Sander, (2001); VanLehn (1986, 1990); Zook (1991); Zook y DiVesta (1991); han estudiado los mecanismos de transferencia de conocimiento y admiten la analogía como el recurso más utilizado por los niños/as durante el proceso.

Según Gentner et al. (1997), el proceso de transferencia analógico, consistiría en una alineación estructural entre dos representaciones mentales, con el objetivo de encontrar la máxima consistencia entre ellas. Este proceso se beneficia de la práctica continuada, que facilita a través de los ejemplos, diversidad de situaciones que permiten establecer una relación comprensiva entre los aspectos formales y procesales del algoritmo. Así, cuando un niño/a activa las relaciones estructurales profundas entre los ejemplos, requiere que reconozca las estructuras de ejemplos resueltos, en otras ocasiones.

En el espacio algorítmico, la analogía por su naturaleza comparativa promueve el aprendizaje de manera significativa; ya que los niños/as construyen significado en la búsqueda de relaciones entre lo nuevo y lo experimentado.

La otra cara de la moneda, es que en ocasiones, las analogías pueden ser una importante fuente para los errores cuando no existe una correspondencia total entre las estructuras Fischbein (1987). Es decir, según lo anterior, las analogías pueden jugar varios papeles. Por una parte, promueven el aprendizaje significativo a través de la relación de las estructuras de conocimiento necesarias. Por otra parte, pueden generar errores en el aprendizaje a través de utilización de analogía negativa. Esta última, ocurre cuando el niño/a acude al uso de una analogía

mecánicamente, sin considerar si la información analógica es significativa (Orgill y Bodner, 2003).

Algunos autores indican que es común en el aula de matemáticas, que los profesores introduzcan los algoritmos apoyándose en los libros de texto que interfieren en la transferencia del conocimiento aritmético (Fuson, 1992b). Hablaríamos entonces de transferencia negativa, fundamentada en malas prácticas educativas.

En el ámbito de la resta, el error *always-borrow-left* –robar siempre de la columna situada más a la izquierda–, es explicado por VanLehn (1990), a través de los recursos de enseñanza utilizados por el docente o los libros de texto que, en ocasiones, emplean ejemplos que utilizan restas con dos columnas para enseñar la resta multicolumna.

Kamii (1985, p. 215), considera que el empleo de procedimientos utilizados por los profesores durante la instrucción, usualmente aprendidos de memoria por los niños/as, conducen a errores sistemáticos en el aprendizaje del algoritmo de la sustracción. Un ejemplo de ello, es la enseñanza del cero como conjunto vacío de elementos. En este contexto didáctico, algunas veces podemos encontrar que los docentes utilizan expresiones como: «cero no tiene nada», «en el cero no hay nada», que el niño traslada a todos los ceros que encuentra en el algoritmo sin tener en cuenta el significado del valor posicional del dígito dentro de las cifras.

Por tanto, no debemos olvidar el aspecto contextual del aula, que influye decisivamente en la adquisición del proceso y también de los errores que se producen en el mismo.

## El componente formal

A lo largo del artículo, mostraremos como estas estructuras conceptuales y las primeras interpretaciones de la práctica o desempeño algorítmico que construyen los niños/as al iniciar el aprendizaje, son de especial relevancia. Para ello, tomaremos como ejemplo el error *Smaller -from-larger*<sup>3</sup>, que los

---

<sup>3</sup> En la literatura científica que aborda el tema, se utiliza el concepto *Smaller-from-larger* sin traducción. Este error se produce cuando el estudiante ante una sustracción donde el dígito del minuendo es menor que el dígito del sustraendo, no roba y sustrae el dígito más pequeño del más grande en cada columna sin tener en cuenta si el más grande se encuentra en el minuendo. Ejemplo:  $81-38=57$ .

niños/as cometieron con mayor número de frecuencias en nuestra investigación. Con este objetivo, estudiamos dos fuentes de transferencia negativa en la resolución de sustracciones multicolumna con llevada. Una serie de esquemas que se encuentran en la base de la estructura conceptual de la sustracción, y sirven para establecer relaciones entre las cantidades que componen la operación. Estos esquemas conceptuales, son: «Quitar una parte del todo» y «Recorrer una distancia» (Resnick, 1983). Sander (2001) los denominó *Distance and Remove*. Además analizamos la interpretación semántica del cero, y su influencia en el origen del error.

## La investigación

### Objetivos

Para comprobar los postulados mencionados anteriormente, diseñamos dentro de una investigación más amplia<sup>4</sup> un «estudio piloto», cuyos resultados describimos en este artículo.

Objetivo primero: analizar la naturaleza semántica de los errores en la resta con llevadas.

Objetivo segundo: detectar fuentes de transferencia analógica negativa en la producción del error en la resta con llevadas.

### Contexto

Se enmarca dentro de una investigación más amplia ya publicada en *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 377-402. Para el «Estudio Piloto» que describimos en este artículo, tomamos como referencia uno de los centros que denominamos (2), en López, R.; Sánchez, A. B. (2007). Este colegio está

---

<sup>(4)</sup> Investigación descrita en su primera parte en el artículo publicado en *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 377-402. En dicho artículo informamos sobre los resultados obtenidos en torno a la adquisición conceptual del procedimiento de la sustracción, la tipología y estabilidad de los errores que cometen los niños/as-as en este algoritmo y las relaciones entre el conocimiento conceptual y procesal en la producción del error.

situado en zona de montaña de la provincia de Salamanca. Cumple con una característica particular, debido al escaso número de niños/as escolarizados, estos son instruidos por el mismo profesor desde el inicio de la escolaridad, donde se configuran las estructuras conceptuales de los números.

Por otra parte, en el estudio transversal de los errores cometidos en este colegio a lo largo de los cursos 2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º, habíamos observado que eran mayoritariamente de origen semántico (López y Sánchez, 2007), pero quisimos estudiar con más profundidad la naturaleza de los mismos y la influencia del fenómeno de la transferencia en su generación.

## **Muestra**

A una muestra de nueve alumnos de Educación Primaria, con edades comprendidas entre siete y diez años, se les pasó la prueba de las 20 restas de VanLehn (1990, p. 170). Según el autor, el test había sido cuidadosamente diseñado para obtener diferentes errores (VanLehn, 1990, p. 193).

Seleccionamos a nueve niños/as ( $V = 5$ ;  $H = 4$ ), situados en la primera fase de aprendizaje del algoritmo, (cursos 2.º,  $N = 2$  (edad: 6-7 años); 3.º,  $N = 4$  (edad: 7-8 años); 4.º,  $N = 3$  (edad: 8-9 años) fueron testados de nuevo con la prueba de las 20 restas (VanLehn, 1990, p. 170), y explicaron verbalmente como resolvieron cada una de las restas.

Los informes verbales fueron grabados individualmente y transcritos en una hoja de registro con los instrumentos que a continuación se exponen.

## **Metodología**

Utilizamos un protocolo de transcripción de verbalizaciones, al cual trasladamos las secuencias de resolución de las restas que fueron grabadas a los niños/as en cada una de las 20 restas. Esto nos permitió describir las habilidades cognitivas y vocabulario implicados en la solución del algoritmo (Olhson y Langley 1988, p. 47).

Para el análisis de los datos obtenidos a través de las grabaciones, recurrimos a una metodología cualitativa, que nos permitió estudiar el lenguaje natural utilizado en los procesos de resolución de las restas. Empleamos el programa

informático *Sound Scriber*, para convertir en textos las grabaciones efectuadas a cada uno de los niños/as.

Al objeto de reducir el volumen de datos, elaboramos un conjunto ordenado de información, presentada de forma operativa. Para determinar la conceptualización semántica del cero y la existencia o no de las fuentes de transferencia definidas por Sander, (2001): *Remove and Distance* (Quitar y Distancia) en los textos, y cuál de estas era la más utilizada por los niños/as de la muestra, transformamos los datos obtenidos a través de las grabaciones con el programa informático *Nud\*ist 4.0*.

En este proceso de reducción de datos, la estrategia seguida fue establecer categorías (Metacategorías: «Distancia y Quitar» y «Conceptualización semántica del cero»). Asignamos códigos verbales, a los distintos fragmentos de texto que nos informaron sobre el contenido de las categorías. Estos códigos, estaban compuestos por expresiones utilizadas por los niños/as al resolver el procedimiento que forman parte de los esquemas conceptuales, que fundamentan la habilidad y que hemos descrito en la parte teórica de este artículo.

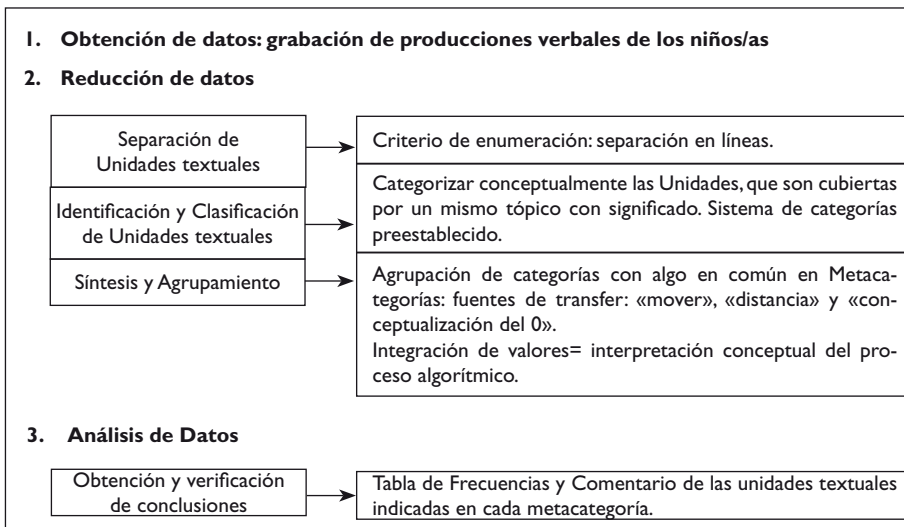
Con todo ello, elaboramos gráficos de conducta del problema<sup>5</sup>, que nos permitieron representar visualmente el proceso cognitivo seguido en los errores más comunes. Para ello, seleccionamos una resta que acumulaba el mayor número de errores y posteriormente, la proyectamos a un gráfico de conducta del problema.

En la Figura I, que exponemos a continuación podemos apreciar los pasos llevados a cabo:

---

<sup>5</sup> Gráfico de conducta cognitiva: concepto tomado de (VanLehn, 1990, p. 136).

**FIGURA I.** Representación de los pasos realizados en el proceso de obtención, reducción y análisis de datos en la investigación llevada a cabo



## Resultados

Como ya hemos indicado anteriormente, para analizar los informes verbales identificamos varias expresiones (Sander, 2001), que utilizan los niños/as en la resolución del algoritmo, relacionadas con los esquemas conceptuales: «quitar una parte del todo (Quitar)» e, «ir de una situación inicial a otra final (Distancia)» y «la interpretación semántica del 0», como conjunto vacío de elementos.

Para obtener información sobre estas interpretaciones, fueron analizadas un total de 329 unidades de texto, correspondientes cada unidad a una línea de texto, tomadas de las verbalizaciones de la ejecución de las 20 restas por niño. En total, analizamos las producciones verbales de los nueve niños/as en 180 restas que fueron seleccionados en el centro (2).

En los datos de la Tabla I, mostramos las expresiones o categorías que identificamos en el texto. Estas expresiones, que podemos metacategorizar en dos fuentes de transferencia analógica negativa: «Mover –quitar una parte del todo– y

Distancia –recorrer una distancia– forman parte de las estrategias utilizadas por los niños/as para resolver la resta.

Si observamos la Tabla I, el conocimiento relacional (Resnick, 1983) de los sujetos, está circunscrito a la metacategoría «Quitar», dentro de las categorías semánticas «Menos que» (53%), «Quitar» (20%), y por último «de... a» (19%). Es decir, si sumamos los porcentajes de la metacategoría «Quitar» que se ajusta al esquema conceptual «quitar una parte del todo», podríamos concluir que es la fuente de transferencia analógica más común en la muestra.

**TABLA I.** Frecuencias y porcentajes de aparición de las metacategorías distancia y mover y conceptualización del cero.

Meta categoría: Distancia			Meta categoría: Quitar			Meta categoría: Conceptualización del cero		
Categorías	f	%	Categorías	f	%	Categorías	f	%
Empecé por/ terminé por	1	0,30	Menos que	176	53	En el cero no hay nada	1	0.30
Contando hasta	1	0,30	Quitar de	12	3.6	Cero no tiene nada	1	0.30
Fui de... a	1	0,30	Quito	66	20	Cero menos nada	8	
2.4								
De... a	63	19	Tenía... quité	15	4,6	Cero no vale nada	2	0.61
			Resté de	4	1,2	Cero = nada	199	60

\* (n = 9). Total de restas analizadas 180. Unidades textuales analizadas 329.

Ahora bien, si analizamos cuál es la interpretación conceptual que los niños/as tienen del cero, apreciaremos, que la interpretación conceptual o semántica unida a la interpretación del procedimiento: «quitar una parte del todo», influyen en la producción de errores.

Los resultados de análisis de producciones verbales indican que, el concepto «nada», se relaciona en la muestra con el cero. Opinamos que, la coincidencia en las verbalizaciones de todos los niños/as de la muestra es debida a que en el inicio de la instrucción del cero se enseña como conjunto vacío de elementos, y para ello, es posible que el docente haya utilizado el ejemplo: «cero es nada», o «cero no tiene nada», que los niños/as han memorizado de manera no comprensiva, y han proyectado por el mecanismo analógico de transferencia sobre todos

los ceros de los algoritmos que valoramos. Este hecho, podemos observarlo en las verbalizaciones de ejecución analizadas en las siguientes restas:

- Resta n.º 5 ( $50-23 = 27$ , como el cero no vale nada, le he cogido una del cinco y a diez menos tres le da siete, entonces me ha quedado un cuatro en el cinco y cuatro menos dos son dos).
- Resta n.º 14 ( $102-39 = 137$ , dos menos nueve siete; nada menos tres, tres; uno menos nada uno).
- Resta n.º 17 ( $702-108 = 604$ , aquí pedí una y de ocho a doce me dio cuatro; aquí no pedí nada; porque era cero y cero y cero, me dio cero; a siete le quité uno; pues me da seis).

Se produce pues, un uso mecánico de la analogía que hace que generen conceptos erróneos.

## Conclusiones

Los resultados anteriores han evidenciado que los errores, se focalizan en torno a determinados factores de la tarea relacionados con la comprensión de conceptos esenciales para el aprendizaje significativo de la habilidad. Básicamente en el ámbito de los principios que rigen el sistema Base-10 (Resnick, 1987; Fuson, 1992).

Observamos también la dificultad de comprensión conceptual del cero y la influencia del lenguaje utilizado como instrumento mediador entre el alumno y el procedimiento, en el proceso de enseñanza. Opinamos que el vocabulario o conocimiento lingüístico específico de las estructuras semánticas, como instrumento mediador que organiza y estructura la habilidad, es decisivo, en la generación del error. Por otra parte, hemos evidenciado que el vocabulario inscrito en los esquemas conceptuales que soportan la ejecución del procedimiento, cumple un papel esencial en la generalización o transferencia del aprendizaje.

También hemos constatado, que los niños/as al iniciar el aprendizaje construyen interpretaciones de la práctica o desempeño del algoritmo y, abundando en esta línea, hemos demostrado que estas interpretaciones juegan un papel relevante en la generación del error. Es importante pues, que los docentes sepan



identificar este tipo de interpretaciones erróneas de los esquemas estructurales de la habilidad algorítmica.

A nuestro entender, la interacción entre los componentes contextuales, intuitivos, y formales, influye como elemento clave del proceso. Estimamos que en las situaciones analizadas, los niños/as no disponen a nivel conceptual de recursos suficientes. Este hecho, hace que ante situaciones nuevas que no han trabajado con anterioridad, duden de cómo operar. Esta conducta se caracteriza porque, en el intento de resolver la resta, los niños/as acuden a la analogía, pero no se produce la transferencia secuenciada de los pasos del proceso de manera adecuada; porque lo que transfieren son procesos aislados (Hiebert y Lindquist, 1990). Es decir, no ha conectado el conocimiento conceptual y el procesal del algoritmo; y es aquí, en esta conexión donde el docente ha de actuar didácticamente fomentando que el niño/a comprenda significativamente el funcionamiento del procedimiento algorítmico.

En resumen, en este trabajo demostramos que las interpretaciones y los recursos utilizados por los niños/as al resolver el algoritmo han de ser tenidas en cuenta por los profesores en el contexto del aula; porque influyen decisivamente en el conocimiento conceptual y en la relación que el niño/a ha de establecer entre este tipo de conocimiento y el «procedural». En la instrucción deben prestar atención a los factores contextuales, como el lenguaje utilizado en el proceso de enseñanza, que influye en la adquisición de las estructuras que soportan la habilidad.

Opinamos que las aportaciones realizadas, pueden ayudar a los profesores en la programación didáctica de la enseñanza del algoritmo de la sustracción y en la práctica metodológica específica a aplicar, pues contribuyen a clarificar la naturaleza de los procesos algorítmicos.

## Referencias bibliográficas

- BAROODY, A., HERBET, P. G. & BARBARA W. (1983). Children's use of Mathematical Structures. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 156-68.
- BROWN, J. S., BURTON, R. B. (1978). Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills. *Cognitive Science*, 2, 155-192.

- BROWN, D. & CLEMENT, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Abstract transfer versus explanatory model construction. *Instructional Science*, 18, 237-261.
- BROWN, J. S. & VANLEHN, K. (1982). Towards a generative theory of «bugs». In T. P. CARPENTER, J. M. MOSER & T. A. ROMBERG (Comps.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective* (pp. 117-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CARPENTER, T. P. & MOSER, J. M. (1982). The development of addition and subtraction problem-solving skills. In T. P. CARPENTER, J. M. MOSER & J. M. ROMBERG (Comps.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective* (pp. 9-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CARPENTER, T. P. & MOSER, J. M. (1983). The acquisition of addition and subtraction concepts. In R. LESH & M. LANDAU (Comps.), *Acquisition of Mathematics: Concepts and Processes*. Nueva York: Academic Press.
- CLEMENT, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1241-1257.
- DUIT, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75, 649-672.
- FISCHBEIN, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An Educational Approach*. Dordrecht: D. Reidel.
- (1994). The interaction between the formal and the algorithmic and the intuitive components in a mathematical activity. In R. BIEHLER, R. W. SCHOLZ, R. STRASER & B. WINKELMANN (Comps.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (pp. 328-375). Dordrecht: Kluwer Academic.
- (1999). Intuitions and schemata in mathematical reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 38, 11-50.
- FISCHBEIN, E., DERI, M., NELLO, M. S. & MARINO, M. S. (1985). The role of implicit models in solving verbal problems in multiplication and division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (1), 3-17.
- FUSON, K. (1986). Role of representation and verbalization in the teaching of multi-digit additions and subtractions. *European Journal of Psychology of education*, 35-36.
- (1992a). Research on learning and teaching addition and subtraction of whole numbers. In G. LEINHARDT, R. PUTNAM & R. A. HATTRUP (Comps.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 53-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- (1992b). *Research on Whole Number Addition and Subtraction. Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: a project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 243-275). New York: Maxwell Macmillan International.
- FUSON, K. & BRIARS, D. J. (1990). Using base-ten blocks learning/teaching approach for first and second grade place value and multidigit additions and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 180-206.
- GENTNER, D., BREM, S., FERGUSON, R., MARKMAN, A., LEVIDOW, B., WOLFF, P. & FORBUS, K. (1997). Analogical Reasoning and Conceptual Change: A Case Study of Johannes Kepler. *The Journal of the Learning Sciences*, 6 (1), 3-40.
- GENTNER, D., LOEWENSTEIN, J. & THOMPSON, L. (2003). Learning and Transfer: A General Role for Analogical Encoding. *Journal of Educational Psychology*, 2, 393-408.
- HIEBERT, J. & LEFEVRE, P. (1986). *Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis*. In J. HIEBERT (Comp.), *Conceptual and procedural knowledge: the case of mathematics* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HIEBERT, J. & WEARNE, D. (1996). Instruction, understanding, and skill in multidigit addition and subtraction. *Cognition and Instruction*, 251-284.
- LÓPEZ, R. Y SÁNCHEZ, A. B. (2006). Adquisición del error en la sustracción en Educación Primaria. Proceedings of Internacional Symposium on Early Mathematics. Publisher by Departament of Psychology. University of Cadiz. Research Group HUM-634, Cádiz, 249-26.
- (2007). Los componentes generadores de errores algorítmicos. Caso particular de la sustracción. *Revista de Educación*, 344, 377-402.
- MAYER, R. E. (1992). Teaching for transfer of problem-solving skills to computer programming. In E. DE CORTE, M. C. LINN & L. VERSCHAFFEL (Comps.), *Computer-based learning environments and problem solving* (pp. 193-206). Berlin: Springer-Verlag.
- NESHER, P. (1976). The three determinants of difficulty in verbal arithmetic problems. *Educational Studies in Mathematics*, 7, 369-388.
- NESHER, P. & KATRIEL, T. (1977). A semantic analysis of addition and subtraction word problems in arithmetic. *Educational Studies in Mathematics* (8), 251-269.
- NESHER, P., GREENO, J. G. & RILEY, M. S. (1982). The development o semantic categories for addition and subtraction. *Educational Studies in Mathematics*, 13 (4), 373-394.

- NESHER, P. y HERSHKOVITZ, S. (1994). The role of schemes in two-step problem: Analysis and Research findings. *Educational Studies in mathematics*, 26, 1-23.
- OHLSSON, S. & LANGLEY, P. (1988). Psychological evaluation of path hypotheses in cognitive diagnosis. In H. MANDL & A. LESGOLD (Comps.), *Learning issues for intelligent tutoring system* (pp. 42-62). New York: Springer-Verlag.
- OLHLSON, S. & REES, E. (1991). The function of conceptual understanding in the learning of arithmetic procedure. *Cognition and Instruction*, 103-180.
- ORGILL, M. & BODNER, G. (2003). What research tells us about using analogies to teach chemistry. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5, 1, 15-32.
- ORRANTIA, J. (2003). El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 451-468.
- RESNICK, L. (1982). Syntax and semantics in learning to subtract. In T. CARPENTER, J. MOSER & T. ROMBERG (Comps.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- (1983). A developmental theory of number understanding. In H. P. GINSBURG (Comp.), *The development of mathematical thinking* (pp. 109-151). New York: Academic Press.
- RESNICK, L. & OMANSON, S. F. (1987). Learning to understand arithmetic. In R. GLASER (Comp.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- SANDER, E. (2001). Solving arithmetic operations: a semantic approach. In proceedings of the 23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society. Edinburgh, 915-920.
- THAGARD, P. (1992). Analogy, explanation, and education. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 537-544.
- THORTON, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Morata.
- VAN DE WALLE, J. (1990). Concepts of Number. In J. N. PAYNE (Comp.), *Mathematics for the young child* (pp. 63-89). National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Virginia.
- VANLEHN, K. (1982). Bugs are not enough: Empirical studies of bugs, impasses and repairs in procedural skills. *Journal of Mathematical Behaviour*, 3, 3-71.
- (1986). Arithmetic procedures are induced from examples. In J. HIEBERT (Comp.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 133-179). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (1990). *Mind bugs: origins of procedural misconceptions*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- (1983). *On the Representation of Procedures in Repair Theory*. In H. GINSBURG (Ed.), *The Development of Mathematical Thinking*. New York: Academic Press.
- (1987). Learning one subprocedure per lesson. *Artificial Intelligence*, 31, 1-40.
- VANLEHN, K. & BROWN, J. S. (1980). Planning nets: A representation for formalizing analogies and semantic models of procedural skills. In R. E. SNOW, P. A. FEDERICO & W. E. MONTAGUE (Comps.), *Aptitude, learning, and instruction* (2, 95-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- YOUNG, R. M. & O'SHEA, T. (1981). Errors in children's subtraction. *Cognitive Science*, 5, 153-177.
- ZOOK, K. B. (1991). Effects of analogical processes on learning and misrepresentation. *Educational Psychology Review*, 3, 41-72.
- ZOOK, K. B. & DiVESTA, F. J. (1991). Instructional analogies and conceptual misrepresentations. *Journal of Educational Psychology*, 83, 246-252.

**Dirección de contacto:** Ricardo López Fernández. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Paseo Canalejas, 169. 37008 Salamanca, España. E-mail: riclop@usal.es



# ¿Qué experiencias manifiestan los futuros maestros sobre las clases de ciencias? Implicaciones para su formación<sup>1</sup>

## What science class experiences do future teachers report? Implications for science teacher education

Josep Bonil Gargallo

Conxita Màrquez Bargalló

*Universitat Autònoma de Barcelona. Dep. de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals. Barcelona, España.*

### Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad conocer las experiencias de dos grupos de alumnado de Magisterio, especialidad Educación Primaria, en relación a las clases de ciencias experimentales recibidas a lo largo de su escolaridad para tener información rigurosa que permita rediseñar el programa de la asignatura de Didáctica de las Ciencias.

Se presenta un estudio descriptivo realizado sobre una muestra de 66 alumnos. En primer lugar los datos obtenidos se clasifican en ámbitos (conceptual, actitudinal e ideológico) y, dentro de cada ámbito, en temáticas. Seguidamente se tratan estadísticamente utilizando el programa SPSS v.14, con el que se aplica el Test de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) o Razón de Verosimilitud (RV), el estadístico tau\_b de Kendall y un análisis de correspondencias múltiples.

Las conclusiones obtenidas establecen que los futuros maestros abandonan su formación científica a medida que van avanzando en su itinerario académico. Se observan

---

<sup>(1)</sup> Este artículo ha sido elaborado en el marco de los grupos Còmplex financiado por el MEC- SEJ2006-15424-CO3-01 y LIEC financiado por el MEC-SEJ2006-15589-CO2-0 del Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

dos correlaciones altas entre las actitudes positivas hacia la ciencia y la funcionalidad y significatividad del aprendizaje recibido; y entre las actitudes negativas y las actividades de carácter reproductivo realizadas. Se identifican tres tipos de alumnado: aquellos que no hacen referencia a aspectos conceptuales en sus opiniones; aquellos que asocian un modelo didáctico transmisivo con emociones negativas; los que centran su reflexión en las actividades realizadas a lo largo de su formación.

Finalmente se proponen algunas orientaciones para diseñar programas de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Se incide especialmente en la necesidad de favorecer un cambio en la concepción de ciencia del alumnado. Se aborda la importancia de establecer vínculos entre los periodos de prácticas en las escuelas de Educación Primaria y los formatos de las clases universitarias. Por último se presenta la necesidad de definir programas que tomen como ejes de la formación de maestros la relación entre los ámbitos conceptual, actitudinal e ideológico.

*Palabras clave:* educación científica, Educación Superior, programas de formación de docentes, estudiantes de Magisterio.

### **Abstract**

This paper aimed to explore the experiences of two groups of primary school teachers-in-training in connection with the experimental science classes they took during their own schooling, in order to obtain precise information with an eye to redesigning the programme of the «Teaching science» course.

A descriptive study is presented involving a sample of 66 students. First of all, the data obtained is classified in fields (conceptual, attitudinal and ideological) and, within each field, in themes. Then the data are analysed statistically using either the SPSS v.14 programme, which applies the chi-square test ( $\chi^2$ ), or the likelihood ratio (LR), Kendall's Tau-b statistic and multiple correspondence analysis.

The conclusions show that future teachers leave scientific training behind as they progress through their academic careers. Two high correlations are observed: one between positive attitudes towards science and the functionality and significance of what is learnt, and another between negative attitudes and reproductive activities completed. Three types of students are identified: those who make no reference to conceptual aspects in their opinions; those who associate a transmissive teaching model with negative emotions; those who centre their reflection on activities performed throughout their education.

Some suggestions are made for designing initial teacher-training programmes in the field of experimental science. These suggestions help overcome the obstacles thrown up by the educational experience of future teachers.



The authors stress the need to favour a change in the way teachers-to-be feel, think and act in relation to scientific knowledge. The importance of establishing links between practicum periods in primary schools and the formats of university classes is discussed. Lastly, it is stated that there is a need to define programmes that make the relationship between the conceptual, attitudinal and ideological fields focal points of teacher training.

*Key words:* science education, higher education, teacher-training programmes, teaching students.

## Introducción

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, se ha convertido en uno de los principales campos de investigación de la didáctica en general (Zeicher, 1983; Schön, 1983; 1992; Gimeno, 1988; Feiman-Nemser, 1990; Pérez Gómez, 1992; Imbernón, 1994, 2001; Marcelo, 1994) y la Didáctica de las Ciencias Experimentales en particular (Porlán & Rivero, 1998, Mellado & González, 2000, Vázquez et al., 2007). La investigación desarrollada ha servido para constatar el déficit de los modelos tradicionales de formación y para abrir un nuevo espacio de reflexión teórica sobre los principios que deben fundamentar los modelos formativos.

Schulman (1986) ya apuntó que el conocimiento profesional del profesorado es un conocimiento complejo que resulta del diálogo entre saberes teóricos y prácticos. Así, el profesorado debe desarrollar un conocimiento de la materia, un conocimiento psicopedagógico general, y un conocimiento de cómo enseñar la materia específica.

El conocimiento de la materia comporta considerar los modelos explicativos propios de la disciplina de conocimiento y la relación que se establece entre la disciplina y el contexto social. El conocimiento psicopedagógico aporta las reflexiones entorno a la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje, en su dimensión general y de la materia específica. El conocimiento de cómo enseñar tiene un carácter marcadamente metodológico e incorpora elementos organizativos, de recursos humanos y materiales entre otros. El conocimiento profesional del profesorado debe, por lo tanto, contemplar el saber y el saber enseñar.

En el contexto específico de la formación inicial de maestros de Educación Primaria, éstos comienzan su formación profesionalizadora en un momento en que sus experiencias como alumnos de la enseñanza obligatoria todavía son muy recientes. Asimismo, los futuros maestros presentan unas determinadas creencias sobre las variables que influyen en su conocimiento profesional (Désaultes, et al. 1993; Evans & Fisher, 2000). Estas creencias se basan en experiencias que incluyen características explícitas del currículum, conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, pero también en aspectos ocultos, como los valores de sus profesores, la manera de evaluar, la dinámica social de clase y las emociones que les generaron dichas experiencias.

Si nos situamos en la formación científica, la mayoría de futuros maestros han construido su concepto de ciencia y de cómo enseñarla a partir de interpretar las clases recibidas, las prácticas de laboratorio, el contacto con sus profesores a lo largo de sus años de escolaridad, etc. También los periodos de prácticas en los centros escolares, ayudan a consolidar sus creencias (Delval, 2002). En algunos casos, la vivencia de las experiencias generadas no es positiva, lo que puede ser un obstáculo para el cambio en el modelo didáctico que según algunos autores es el objetivo del proceso de formación (Gené & Gil, 1988; Gil, 1991).

Por ello, cualquier programa de formación debe considerar los conocimientos, valores y creencias de los estudiantes respecto a la materia de estudio como uno de los puntos de partida de su proceso formativo. Lo cual supondrá aplicar estrategias que permitan explicitar estos puntos de partida y su posterior reconstrucción.

Así, la formación inicial de profesorado se constituye como un espacio donde dialogan de forma permanente las creencias del alumnado sobre las ciencias, con el bagaje de la disciplina, en este caso la Didáctica de las Ciencias. La forma en que se detectan dichas creencias y su incorporación al currículum formativo del futuro profesorado de Educación Primaria es el problema que pretende abordar el presente artículo.

## **Disminución del interés por los estudios superiores en ciencias**

Los datos derivados de la investigación sobre el interés por las ciencias del alumnado de los países desarrollados son cada vez más concluyentes poniendo en

evidencia la disminución del interés por seguir estudios superiores o universitarios en ciencias (Drury & Allen, 2002, International Bureau for Education, Sjøberg y Schreiner, 2005).

Lyons (2006) tras analizar distintas investigaciones destaca la coincidencia de tres elementos recurrentes en las experiencias que tienen los estudiantes sobre las clases de ciencias y que podrían explicar esta tendencia al desinterés por la ciencia: modelo didáctico transmisivo, contenidos descontextualizados y dificultad innecesaria. Estos tres elementos podrían configurar un modelo didáctico inicial de muchos de los futuros maestros.

Los modelos didácticos transmisivos comportan que el alumnado perciba la ciencia como un cuerpo de conocimiento que debe ser memorizado y reproducido, por lo que la actividad que ellos deben realizar es fundamentalmente escuchar, copiar de la pizarra y realizar ejercicios de papel y lápiz. Esta manera de trabajar hace que los alumnos perciban la ciencia como algo *poco motivador* y con pocas oportunidades de profundizar o discutir en aspectos de su interés, es decir, no se sienten sujetos activos en su aprendizaje.

Para Lyons (2006) los contenidos suelen ser, según los alumnos, aburridos, irrelevantes y no funcionales, desvinculados de su vida cotidiana. Y sobre todo destacan que pocas veces llegan a saber por qué necesitan aprender un determinado contenido.

Finalmente, la consideración de la ciencia como una asignatura especialmente difícil está fundamentada en la manera de aprenderla, en la percepción de la irrelevancia del contenido y en la memorización requerida, más que por la dificultad conceptual en sí misma. También contribuye a esta apreciación el discurso científico, caracterizado según los alumnos por una terminología poco familiar y muy especializada. Los estudiantes valoran positivamente a los profesores que los han sabido guiar a través de este *discurso misterioso* (Lyons, 2006)

La formación inicial debe dar la oportunidad a los futuros maestros para que mediante un proceso metacognitivo de reflexión sean conscientes de sus creencias y actitudes respecto a las clases de ciencias, a la formación científica y a sus prácticas de aula para que pueda autorregularlas y reestructurarlas y puedan ir desarrollando su modelo didáctico personal (Sanmartí, 2001). Para ello será fundamental considerar el modelo inicial del alumnado respecto a las clases de ciencias y a partir de él definir un conjunto de mecanismos de influencia educativa (Coll, 1997) que permita hacer evolucionar sus modelos iniciales hacia los que proponen las aportaciones de la investigación en Didáctica de las Ciencias.

## La formación inicial de los maestros en el campo de la didáctica de las ciencias

Situados en esta perspectiva, cualquier programa de formación inicial de profesorado debe promover que los futuros maestros adquieran conocimientos sobre el aprendizaje de los alumnos, sobre los modelos de enseñanza de las ciencias y sobre el propio significado y el valor de la educación científica. Además es necesario el conocimiento de las disciplinas científicas de referencia que debe entenderse no sólo como el conocimiento de la disciplina sino sobre la disciplina (Gil, 1991; Martín del Pozo & Porlán, 1999).

Para avanzar en este modelo de formación, en los últimos años, el programa de Didáctica de las Ciencias Experimentales que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona incluye elementos referidos a tres dimensiones diferentes: la conceptual, la ideológica y la actitudinal.

*La dimensión conceptual* se refiere a todos aquellos conocimientos relacionados con los contenidos académicos, tanto científicos –conocimiento de la materia, concepciones sobre la naturaleza de la ciencia– como psicopedagógicos –concepciones sobre el proceso de enseñanza– aprendizaje, evaluación, estrategias metodológicas, tipo de actividades. Esta dimensión es la más trabajada hasta el momento en los programas de formación.

En la *dimensión ideológica* se incluyen los aspectos relacionados con el papel de la ciencia en la sociedad, y el papel de la educación científica en la formación ciudadana de la población. Cada vez más se entiende que la educación científica no debe limitarse a la transmisión de unos contenidos científicos considerados neutros y objetivos, sino que debe incorporar elementos de reflexión crítica. Así se considera que «la educación científica puede ofrecer a las nuevas generaciones un marco de pensamiento que permita sentir, pensar y actuar en unos parámetros distintos a los impuestos, posibilitando la construcción de un mundo más justo y sostenible» (Pujol, 2001, p. 8). La dimensión ideológica es básica en el conocimiento profesional de los futuros maestros ya que es la concepción sobre cuáles son las finalidades de la educación científica influirán en qué y en cómo enseñar.

En la *dimensión actitudinal* se consideran las actitudes científicas de los estudiantes y las actitudes hacia la ciencia, y sobretodo, hacia su enseñanza. Este último elemento adquiere una relevancia especial en la formación inicial de

maestros. Nuestra experiencia de más de 10 años como docentes nos permite ver como muchos de nuestros estudiantes de Magisterio han abandonado su formación científica al finalizar la enseñanza obligatoria. Esto puede revertir en una actitud negativa hacia la ciencia, lo cual puede provocar una desmotivación inicial hacia la enseñanza de las ciencias. Esta actitud no demasiado favorable hacia la ciencia y hacia su aprendizaje está bastante extendida entre los futuros maestros. Para trabajar esta dimensión se consideran los conocimientos, valores y creencias de los estudiantes como punto de partida del proceso formativo. Esto supone aplicar estrategias que permitan explicitar estos conocimientos e idear mecanismo de toma de conciencia de los mismos.

La asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales se constituye como un punto de encuentro entre la historia formativa del alumnado y el planteo que hace el profesorado de la asignatura. Un contexto donde la formación inicial de maestros se entiende como una realidad compleja que conecta diversidad de dimensiones.

## **Finalidad y objetivos de la investigación**

La investigación que se presenta aborda la siguiente finalidad: conocer las experiencias de dos grupos de alumnado de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria en relación a las clases de ciencias experimentales recibidas a lo largo de su escolaridad para tener información rigurosa que permita rediseñar el programa de la asignatura de Didáctica de las Ciencias. Se concreta en los siguientes objetivos:

- Identificar las características del alumnado en referencia a su formación inicial, sus vivencias respecto a dicha formación y el itinerario de optatividad cursado en la Facultad.
- Identificar las actitudes expresadas por el alumnado respecto a la enseñanza de las ciencias como consecuencia de su formación científica escolar.
- Obtener tipologías del alumnado en función de las vivencias expresadas respecto a la formación científica recibida.

## Metodología

### Contexto de la experiencia

La investigación que se presenta se inscribe dentro de los estudios de Magisterio que ofrece la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Dichos estudios se componen de un total de 180 créditos ECTS que se distribuyen en 140 créditos obligatorios, 18 optativos y 22 de libre configuración.

La oferta de asignaturas optativas permite que el alumnado pueda realizar a lo largo de su formación los siguientes itinerarios: Ciencias Experimentales y Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Educación Artística y Ciencias de la Educación.

Las asignaturas vinculadas a la formación científica que puede cursar el alumnado de Magisterio se compone de asignaturas optativas y obligatorias.

La optatividad se configura a partir del itinerario de Ciencias Experimentales y Matemáticas que se compone de las siguientes asignaturas: Geología, Biología, Física, Química, Matemáticas II, Interdisciplinariedad Ciencias-Matemáticas y Didáctica de las Matemáticas II. En función de sus intereses el alumnado puede escoger las asignaturas que cursa entre las ofrecidas por el itinerario distribuyéndolas entre optativas y de libre configuración.

Las asignaturas obligatorias son, en primer curso, Temas Básicos de Ciencias, cuatrimestral de 4,5 créditos ECTS y en tercer curso Didáctica de las Ciencias Experimentales, anual de 8 créditos ECTS.

La configuración de los estudios hace que el grupo clase que se matricula de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales en tercer curso, pueda presentar una gran diversidad en relación a la formación científica recibida. Tanto durante el Bachillerato como a lo largo de su itinerario en la Facultad.

El programa de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales se estructura en 6 bloques temáticos (Figura I).

---

## FIGURA I. Bloques en que se estructura la asignatura

---

1. Una ciencia para formar a la ciudadanía
2. Unos docentes para promover la educación científica.
3. Una educación científica que ayude a pensar
4. Una educación científica que ayude a hablar
5. Una educación científica que ayude a hacer
6. Una educación científica que ayude a regular el aprendizaje y a cooperar

Durante el desarrollo del primer bloque del programa se han recogido los datos de la presente investigación, Para ello se ha diseñado una actividad titulada *Mis clases de ciencias* que constituye el punto de partida del curso. La actividad se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se pide al alumnado que seleccione de un banco de imágenes la fotografía que refleja mejor su experiencia como alumno/a en las clases de ciencias recibidas a lo largo de su formación. Las imágenes son de carácter muy diverso y en ellas se muestran entornos naturales, dinámicas de aula y elementos abstractos. La función principal de las imágenes es ser un punto de partida que facilite que el alumnado exprese sus vivencias. A continuación se pide al alumnado que justifique por escrito la selección realizada. Seguidamente se le propone que se distribuya en grupos de tres o cuatro personas y que cada grupo anote las diferencias y similitudes en las respectivas experiencias en las clases de ciencias.

Por último se hace una puesta en común colectiva donde cada alumno muestra la fotografía escogida y justifica brevemente la opción tomada. También se presentan las diferencias y similitudes entre la diversidad de grupos. Al acabar la actividad, cada persona, individualmente, entrega al docente el texto que ha escrito, lo que constituye la recogida de la información que se utilizará en la investigación.

### Muestra

La muestra (Fig. II) está constituida por 66 alumnos y alumnas de los grupos de mañana y tarde de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales, 61 son mujeres y 5 son hombres. De ellos, 6 han realizado el bachillerato científico y 7 han cursado el itinerario científico en sus estudios de Magisterio.

**FIGURA II.** Características de la muestra

<b>Tipo de Bachillerato</b>	<b>Número de personas</b>	<b>%</b>
Social	22	33.3
Humanístico	20	30.3
Artístico	1	1.5
Científico	6	9.0
Tecnológico	1	1.5
Letras	2	3.0
Salud	1	1.5
Otros (+25, módulos, Guardería...)	5	7.5
No consta	8	12.1
<b>Total</b>	<b>66</b>	

<b>Itinerario cursado en Magisterio</b>	<b>Número de personas</b>	<b>%</b>
Artístico	14	21.2
Ciencias Sociales	7	10.6
Ciencias de la Educación	13	19.7
Lengua y Literatura	11	16.6
Ciencias Experimentales	7	10.6
Ninguno	14	21.2
<b>Total</b>	<b>66</b>	

### **Análisis de la información**

El tratamiento de la información se ha realizado en dos fases. Una primera en la que tomando como referencia las opiniones expresadas por el alumnado y el marco teórico de la investigación se han definido ámbitos y temáticas. Una segunda fase en la que los datos obtenidos se han tratado de forma estadística mediante el programa SPSS versión 14. Dicho programa forma parte del software con licencia de uso para el personal de la Universidad Autónoma de Barcelona y está validado por el Servicio de Estadística de la Universidad que facilita asesoramiento respecto al uso de programa.



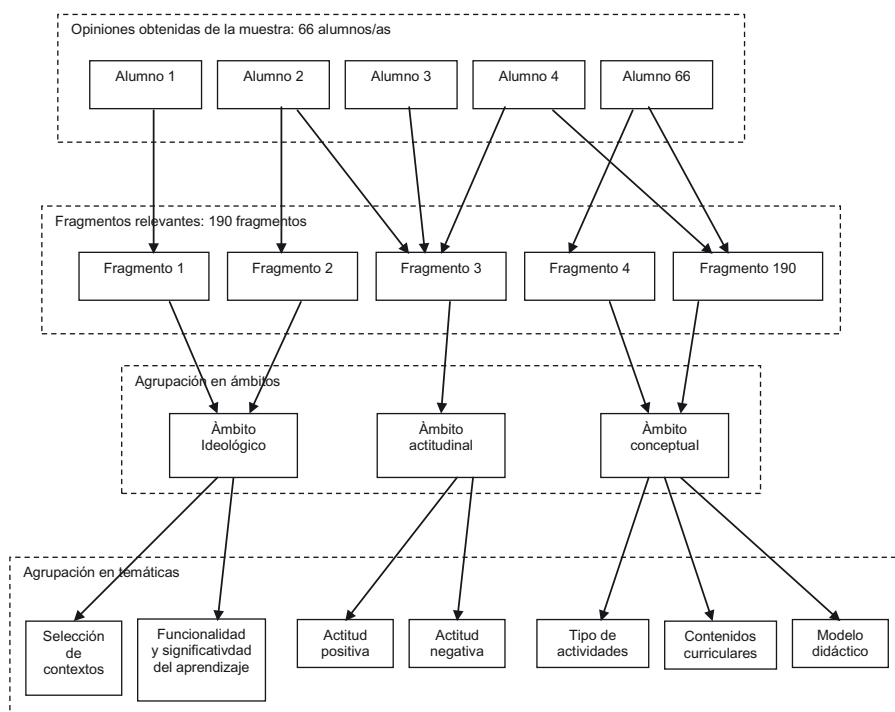
## I.ª Fase: asignación de ámbitos y definición de temáticas

En esta fase se ha tomado como punto de referencia las opiniones expresadas por el alumnado para justificar la imagen escogida. Se han analizado los textos escritos y se han obtenido 190 fragmentos relevantes que caracterizan sus experiencias respecto a la formación científica recibida.

Seguidamente estos fragmentos se han organizado según los ámbitos que son significativos para la investigación: ideológico, actitudinal y conceptual.

Dentro de cada ámbito, los fragmentos se han organizado en temáticas. Esto ha permitido definir temáticas significativas que dan a la información un carácter operativo (Figura III).

FIGURA III. Organización de la información en ámbitos y temáticas



En el ámbito ideológico se han definido dos temáticas: selección de contextos y funcionalidad y significatividad del aprendizaje.

La temática Selección de contextos se ha asignado cuando el alumnado hace referencia a los fenómenos en torno a los cuáles se estructuraban las clases de ciencias. Por ejemplos el alumno 1 expresa la relevancia del trabajo sobre los inventos y descubrimientos: «los temas trabajados en ciencias naturales estaban relacionados con descubrimientos tales como la luz artificial, la imprenta, la pila, la penicilina...»

La Funcionalidad y significatividad del aprendizaje se ha asignado cuando el alumnado hace referencia a la conexión que establece entre sus experiencias y la vida cotidiana valorando la utilidad de las clases de ciencias recibidas para entender su entorno. La alumna 53 destaca: «en algunos momentos la clase de ciencias se mostraba interesante y útil».

Dentro del ámbito actitudinal se han definido dos temáticas: actitudes positivas y actitudes negativas respecto a las clases de ciencias. La asignación, en ambos casos, hace referencia al tipo de emociones que expresa el alumnado sobre sus vivencias en la clase de ciencias. La alumna 10 enfatiza experiencias positivas asociadas a un tipo concreto de actividad: «uno de los recuerdos más agradables que tengo de la clase de ciencias era ir al laboratorio». En el caso de la alumna 8 la actitud que expresa es negativa: «no eran clases motivadoras, todo lo contrario, y la foto refleja lo que yo sentía en aquellas clases»<sup>2</sup>.

Dentro del ámbito conceptual se han definido tres temáticas: tipo de actividades, contenidos curriculares y modelo didáctico.

Se asignan a la temática *Tipo de actividades* aquellos textos en que el alumnado hace referencia a las actividades que recuerda haber realizado en las clases de ciencias. La opinión de la alumna 53 expresa de forma clara un tipo de actividad: «rellenar un dossier que muchas veces no tenía tiempo de acabar».

Se asignan a la temática *Contenidos curriculares* aquellas reflexiones en las que el alumnado hace referencia al tipo de contenidos que recuerda haber trabajado en clase con la finalidad de aprenderlos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Por ejemplo la alumna 12 expresa: «observar, pensar, razonar y manipular cosas».

La última temática que se ha definido en el ámbito conceptual ha sido la de Modelo didáctico. Se asigna esta temática cuando el alumnado expresa más de

---

<sup>(2)</sup> La alumna ha seleccionado la fotografía de un niño con cara de aburrimiento que mira hacia el infinito.

una característica no redundante que haga referencia a la forma de entender la dinámica del aula. Se puede tomar como ejemplo un fragmento de la opinión de la alumna 53 «mayoritariamente muy pautadas, transmisivas, reproductivas y a menudo un poco rutinarias»

A continuación se muestra con un ejemplo la forma en que se han analizado las opiniones del alumnado mostrando la selección de fragmentos y la asignación de ámbitos y temáticas a cada fragmento (Figura IV).

FIGURA IV. Forma de organizar la información de los textos del alumnado

Opinión	Fragmento seleccionado	Ámbito	Temática
53. Porque refleja el carácter de las clases de ciencias que he vivido: interesantes, útiles, a veces incluso divertidas, pero mayoritariamente muy pautadas, transmisivas, reproductivas y a menudo un poco rutinarias. Incluso la mayoría de observaciones se limitaban a rellenar un dossier que muchas veces no tenias tiempo de acabar.	Interesantes, útiles.	Ideológico	Funcionalidad y significatividad del aprendizaje
	A veces incluso divertidas.	Actitudinal	Actitud positiva
	Rellenar un dossier que muchas veces no tenias tiempo de acabar.	Conceptual	Tipos de actividades
	Mayoritariamente muy pautadas, transmisivas, reproductivas y a menudo un poco rutinarias.	Conceptual	Modelo didáctico

Se puede observar como una misma opinión, por ejemplo la 53, puede contener más de un fragmento significativo y por tanto corresponder a ámbitos y temáticas diferentes.

En la Figura V se presenta un cuadro resumen con los ámbitos y temáticas que orientan la investigación. Los datos obtenidos han permitido que algunas temáticas se añadan subtemas lo que posibilita que el análisis de la información sea más detallado.

FIGURA V. Ámbitos, temáticas y subtemas que orientan la investigación

Ámbito	Temáticas	Subtemas
Ideológico	Selección de contextos	
	Funcionalidad y significatividad del aprendizaje	
Actitudinal	Positivas	Agradables,
		Interesantes
		Motivadoras
	Negativas	Aburridas
		Difíciles
Conceptual	Tipo de actividades	Uso del libro de texto
		Introducir elementos del medio
		Realizar actividades prácticas
	Contenidos curriculares	Conceptuales
		Procedimentales
		Actitudinales
	Modelo didáctico	Transmisivo
		Práctico
Constructivista		

## 2.ª Fase: tratamiento estadístico de los datos

La segunda fase del estudio ha consistido en el análisis estadístico de los datos obtenidos en la fase anterior. Se han analizado cuatro niveles.

En el primer nivel se han analizado las relaciones entre las características del alumnado (género, bachillerato cursado e itinerario realizado en sus estudios de Magisterio) y los ámbitos que orientan la investigación mediante el Test de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) o Razón de Verosimilitud (RV) según criterios de aplicación. En el segundo nivel se han analizado los ámbitos en que se han recogido las opiniones expresadas por el alumnado y en el tercer nivel se han tratado los datos referentes a las temáticas, en ambos casos se ha utilizado el estadístico tau\_b de Kendall (Bradley, 1968; Lebart, et al., 2000). Finalmente, en el cuarto nivel, mediante el análisis de correspondencias múltiples y métodos de clasificación se han podido obtener perfiles de alumnado.

El test de Chi-cuadrado permite determinar si dos variables cualitativas están o no asociadas. El estadístico tau-b de Kendall nos indica el grado de

asociación entre dos variables y se interpreta igual que el coeficiente de correlación entre dos variables cuantitativas. La técnica de correspondencias múltiples permite estudiar de forma conjunta la asociación entre diferentes variables, y la clasificación complementa los resultados ayudando a interpretar los resultados.

El análisis se ha realizado con el programa SPSS para Windows v.14 y se ha fijado el nivel de significación en 0,05.

### **Primer nivel: relación entre las características del alumnado y los ámbitos**

Al buscar relaciones entre las características del alumnado que se muestran en la Figura II (género, bachillerato cursado e itinerario realizado en sus estudios de Magisterio) y los ámbitos que orientan la investigación el único aspecto en el que se observa alguna relación hace referencia al itinerario cursado durante el Magisterio. Concretamente, el alumnado que ha realizado el itinerario de Educación Artística ha indicado un aspecto ideológico en mayor proporción (54%) mientras que el alumnado que ha cursado el itinerario de Lengua y Literatura lo ha hecho en menor proporción (1%) (RV = 10,912, p-valor = 0,028). No se observa ninguna correlación significativa entre el alumnado que ha realizado el itinerario científico.

### **Segundo nivel: ámbitos**

En relación al análisis de los ámbitos se observa una correlación negativa entre los ámbitos actitudinal y conceptual ( $\tau\text{-}b = 0,26$ , p-valor = 0,044). Cuando el alumnado señala una temática referente al ámbito actitudinal, tanto en positivo como en negativo, las referencias al ámbito conceptual son más bajas. No se muestran correlaciones significativas entre el resto de ámbitos.

### **Tercer nivel: temáticas**

Una vez analizados los datos obtenidos en el análisis de las temáticas se ha hecho un doble tratamiento de la información. En primer lugar se han buscado

correlaciones entre las temáticas dentro de cada uno de los ámbitos. En segundo lugar se han buscado correlaciones entre todas las temáticas.

Se han encontrado correlaciones significativas entre temáticas del ámbito ideológico y entre temáticas del ámbito conceptual. No se observan correlaciones significativas dentro del ámbito actitudinal.

Respecto a las temáticas del ámbito ideológico se puede afirmar que cuando se señala la selección de un contexto también se hace referencia a la significatividad y funcionalidad del aprendizaje ( $\tau\text{-}b = 0,417$ ,  $p\text{-}valor = 0,001$ ).

En relación a las temáticas del ámbito conceptual se observa una relación positiva entre el alumnado que hace referencia a los contenidos curriculares y al modelo didáctico ( $\tau\text{-}b = 0,332$ ,  $p\text{-}valor = 0,007$ ) y entre el mismo alumnado y las referencias a los tipos de actividades ( $\tau\text{-}b = 0,252$ ,  $p\text{-}valor = 0,042$ ).

Cuando se tratan en su conjunto la totalidad de temáticas (Fig. VI) se obtienen correlaciones que permiten afirmar que:

- Existe una relación positiva entre la temática funcional y significativa del aprendizaje del ámbito ideológico y la temática actitudes positivas del ámbito actitudinal ( $\tau\text{-}b = 0,357$ ,  $p\text{-}valor = 0,004$ ).
- Existe una relación positiva entre la temática funcional y significativa del aprendizaje del ámbito ideológico y la temática tipo de actividades del ámbito conceptual ( $\tau\text{-}b = 0,309$ ,  $p\text{-}valor = 0,013$ ).
- Existe una relación positiva entre la temática funcional y significativa del aprendizaje del ámbito ideológico y la temática contenidos curriculares del ámbito conceptual ( $\tau\text{-}b = 0,342$ ,  $p\text{-}valor = 0,006$ ).
- Existe una relación negativa entre la temática actitudes negativas del ámbito actitudinal y la temática tipo de actividades del ámbito conceptual ( $\tau\text{-}b = -0,267$ ,  $p\text{-}valor = 0,032$ ).

**FIGURA VI.** Correlaciones entre el conjunto de las temáticas de los tres ámbitos

Correlaciones								
Kendall's tau_b		Selección de contextos	Funcionalidad	Actitudes positivas	Actitudes negativas	Modelo didáctico	Tipo de actividad	Contenidos curriculares
	Selección de contextos	1,000	,417**	,206	-,178	-,157	,181	,191
			,001	,097	,152	,205	,145	,123
	Funcionalidad	,417**	1,000	,357**	-,197	,208	,309*	,342*
				,004	,113	,093	,013	,006
	Actitudes positivas	,206	,357**	1,000	-,197	-,061	,132	,067
					,113	,622	,286	,590
	Actitudes negativas	-,178	-,197	-,197	1,000	-,102	-,267*	-,216
						,410	,032	,082
	Modelo didáctico	-,157	,208	-,061	-,102	1,000	,031	,322**
						,804	,007	
Tipo de actividad	,181	,309*	,132	-,267	,031	1,000	,252*	
							,042	
Contenidos curriculares	,191	,342**	,067	-,216	,332**	,252	1,000	
								,042

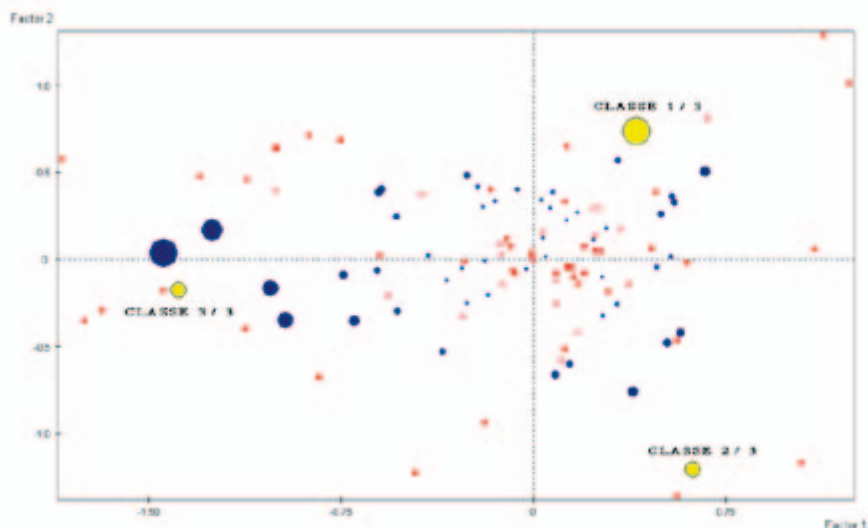
\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01

\* La correlación es significativa al nivel 0.05

#### Cuarto nivel: análisis multivariante

Una vez establecidas las relaciones entre los datos analizados se ha llevado a cabo un análisis de correspondencias múltiples que ha permitido establecer tres tipologías de alumnado en relación a sus vivencias respecto a las clases de ciencias recibidas (Figura VII).

FIGURA VII. Distribución de los individuos de la muestra en tipologías



En el gráfico se representan en dos factores los tres grupos de la partición. En círculos oscuros el alumnado. En círculos claros, identificados con el número de clase los tres grupos de la partición. Los cuadrados representan las variables.

La primera tipología está formada por el 48,48% del alumnado, lo que constituye el grupo mayoritario (Figura VIII). Es un alumnado que en sus reflexiones no ha incorporado temáticas referentes al ámbito conceptual, esto significa que no hacen ninguna valoración del tipo de actividades realizadas, ni de los contenidos curriculares ni del modelo didáctico.

Podemos observar que es un alumnado que obvia la reflexión desde una doble perspectiva, tanto desde una aproximación genérica: modelo didáctico y contenidos, como desde una visión específica en que se obvian las tipologías de modelos didácticos y de contenidos.



**FIGURA VIII.** Caracterización de la primera tipología de alumnado

Porcentajes			Modalidades		Peso
CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	VARIABLES	
94,74	56,25	28,79	No	Ámbito Conceptual	19
73,81	96,88	63,64	No	Contenidos Curriculares	42
74,36	90,63	59,09	No	Modelo didáctico	39
64,00	100,00	75,76	No	Contenidos procedimentales	50
62,75	100,00	77,27	No	Modelo didáctico transmisivo	51
59,62	96,88	78,79	No	Contenidos conceptuales	52
55,17	100,00	87,88	No	Modelo didáctico práctico	58

La columna CLA/MOD representa el porcentaje de alumnado clasificado en esta clase del total de alumnado que presenta la característica.

La columna MOD/CLA representa el porcentaje de alumnado que presenta la característica dentro de la clase.

La columna global representa el porcentaje de alumnado que presenta la característica del total de alumnado que forma la muestra.

La segunda tipología está formada por un 25,76% del alumnado (Figura IX). Se caracteriza porque sus miembros asocian un modelo didáctico transmisivo con la presencia del libro de texto y una actitud negativa hacia la ciencia. A la vez no hacen ninguna referencia a los contenidos curriculares de tipo procedimentales ni a los temas que trabajaban en la clase de ciencias.

**FIGURA IX.** Caracterización de la primera tipología de alumnado

Porcentajes			Modalidades		Peso
CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	VARIABLES	
55,56	88,24	40,91	Sí	Modelo didáctico	27
100,00	88,24	22,73	Sí	Modelo didáctico transmisivo	15
100,00	35,29	9,09	Sí	Aburridas	6
34,00	100,00	75,76	No	Contenidos procedimentales	50
33,33	100,00	77,27	No	Selección de contextos	51
66,67	35,29	13,64	Sí	Libro de texto	9

La columna CLA/MOD representa el porcentaje de alumnado clasificado en esta clase del total de alumnado que presenta la característica.

La columna MOD/CLA representa el porcentaje de alumnado que presenta la característica dentro de la clase.

La columna global representa el porcentaje de alumnado que presenta la característica del total de alumnado que forma la muestra.

La tercera tipología está formada por un 25,76% del alumnado (Fig. X). Se caracteriza porque sus miembros enfatizan las temáticas: contenidos curriculares procedimentales, modelo didáctico práctico, tipo de actividades y contenidos funcionales y significativos. En un porcentaje significativo los miembros de este grupo no hacen referencia a modelos didácticos transmisivos.

**FIGURA X.** Caracterización de la primera tipología de alumnado

Porcentajes			Modalidades		Peso
CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERÍSTICAS	VARIABLES	
50,00	52,94	27,27	Sí	Ámbito Ideológico	16
36,17	100,00	71,21	Sí	Ámbito conceptual	47
77,78	41,18	13,64	Sí	Funcionalidad	9
66,67	94,12	36,36	Sí	Contenidos curriculares	24
48,48	94,12	50,00	Sí	Tipo de actividad	33
100,00	47,06	12,12	Sí	Modelo didáctico práctico	8
80,00	47,06	15,15	Sí	Introducir elementos del medio	10
80,00	47,06	15,15	Sí	Realización de actividad práctica	10
100,00	94,12	24,24	Sí	Contenidos procedimentales	16
33,33	100,00	77,27	No	Modelo didáctico transmisivo	51

La columna CLA/MOD representa el porcentaje de alumnado clasificado en esta clase del total de alumnado que presenta la característica.

La columna MOD/CLA representa el porcentaje de alumnado que presenta la característica dentro de la clase.

La columna global representa el porcentaje de alumnado que presenta la característica del total de alumnado que forma la muestra.

## Discusión

La discusión de los resultados de la investigación se ha organizado tomando como referencia los objetivos que la orientan.

En relación al objetivo 1: Identificar las características del alumnado en referencia a su formación inicial, sus vivencias respecto a dicha formación y el itinerario de optatividad cursado en la Facultad.

La primera constatación de este trabajo es la baja formación científica del alumnado objeto de estudio (si se consideran las horas de formación formal

recibidas). De los 66 alumnos que cursan tercer curso de la Diplomatura de Magisterio sólo nueve han realizado un bachillerato afín a las ciencias, científico (seis) tecnológico (uno) o biosanitario (dos). Y de estos nueve alumnos sólo siete optan por seguir el itinerario científico en sus estudios de Magisterio. En el caso de la formación científica se podría pensar que el no haber realizado el bachillerato científico impide seguir el itinerario en ciencias. Pero este razonamiento no es el mismo que se aplica en relación con los estudios artísticos, porque como se puede observar en la muestra analizada, sólo uno alumno ha realizado el bachillerato artístico (Figura II) mientras que 15 optan, posteriormente, por este itinerario.

Los datos obtenidos evidencian que los futuros maestros abandonan su formación científica a medida que van avanzando en su itinerario académico. Por lo tanto, su formación científica se reduce a la obligatoriedad o troncalidad de las asignaturas.

En relación al objetivo 2: Identificar las actitudes expresadas por el alumnado respecto a la enseñanza de las ciencias como consecuencia de su formación científica escolar.

Los resultados obtenidos a partir de este análisis corroboran los presentados por Lyons (2006). Los alumnos que manifiestan actitudes positivas hacia la ciencia destacan la funcionalidad y significatividad del aprendizaje. A su vez, el alumnado que enfatiza actitudes negativas hace referencia a actividades de carácter reproductivo. También se muestra una relación positiva entre la funcionalidad y significatividad y los tipos de actividades y contenidos curriculares del ámbito conceptual. Por lo que se constata que la funcionalidad y significatividad de los contenidos tratados constituye un aspecto clave en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias.

En relación al objetivo 3: obtener tipologías del alumnado en función de las vivencias expresadas respecto a la formación científica recibida.

Los resultados de la investigación permiten identificar tres tipologías claras de alumnado. Aquellos que no hacen referencia a aspectos conceptuales en sus vivencias respecto a las experiencias en relación a las clases de ciencias, que es el grupo mayoritario. Un segundo grupo que asocia un modelo didáctico transmisivo con emociones negativas. Finalmente un tercer grupo que destaca la importancia de las actividades realizadas a lo largo de su formación.

Se observa, por tanto, un bajo nivel de reflexión conceptual de los maestros respecto a sus vivencias como alumnos y alumnas. A la vez se identifica la relación entre modelos didácticos transmisivos y emociones negativas y la relevancia

que el alumnado da a la actividad que realiza en la clase como eje que focaliza la exposición de sus vivencias.

## Conclusiones e implicaciones didácticas

En este trabajo se han analizado las opiniones expresadas por el alumnado de Magisterio sobre las clases de ciencias recibidas, a partir de las tres dimensiones que estructuran el programa de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales: la actitudinal, la conceptual y la ideológica. Los resultados permiten clasificar a los estudiantes en tres tipos, que pueden caracterizarse según las relaciones establecidas entre las tres dimensiones mencionadas.

En primer lugar se constata que, en sus reflexiones, el alumnado no hace referencia a las tres dimensiones de manera interrelacionada. En segundo lugar se evidencia que existe una vinculación entre:

- La dimensión actitudinal y conceptual, cuando se alude a emociones negativas y a modelos didácticos transmisivos.
- La dimensión ideológica y conceptual, cuando se menciona la significatividad y funcionalidad del aprendizaje vinculado a modelos didácticos fundamentados en la práctica.

En tercer lugar se observa que la mayoría de los estudiantes relata sus experiencias sin considerar aspectos relativos a ninguna de las tres dimensiones que estructuran el programa de la asignatura.

Esta diagnosis permite proponer algunas acciones directamente relacionadas con el contenido y desarrollo de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Consideramos que cualquier proceso favorecedor de un cambio en el modelo didáctico del alumnado pasa por replantear su forma de sentir, pensar y actuar respecto a la educación científica. Llevar a cabo este proceso desde una perspectiva rigurosa implica considerar los tres ámbitos que orientan el programa de la asignatura y las relaciones que se establecen entre ellos. Con la finalidad de propiciar dicho proceso, los resultados de la investigación sugieren algunas acciones a desarrollar.

Una primera acción consiste en promover que el alumnado manifieste sus experiencias relativas a las clases de ciencias, tome conciencia de ellas para poder, así, reconsiderar su relación afectiva con la ciencia. Una vez que el alumnado sea consciente de sus emociones o actitudes (positivas o negativas) respecto de la ciencia, será posible reconstruirlas a través de un proceso de reflexión y de diálogo, en el que necesariamente intervendrán las dimensiones ideológica y conceptual. La dimensión ideológica ayudará a los futuros maestros a reflexionar sobre el papel del docente como mediador entre el alumnado y la ciencia, y sobre el papel de la educación científica en la formación ciudadana. La dimensión conceptual dotará al alumnado de aquellos conocimientos, tanto científicos como psicopedagógicos, necesarios para el diseño, aplicación y evaluación de contextos educativos que busquen fomentar los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias, favoreciendo la reconstrucción fundamentada de las prácticas educativas.

Otra acción será garantizar la máxima interrelación entre la teoría y la práctica-y, para ello, es imprescindible consolidar los mecanismos que garanticen la calidad y la coherencia de las clases y las tutorías recibidas en la Facultad y en las prácticas profesionales. Algunos mecanismos podrían ser la incorporación de experiencias que puedan ser catalogadas como «buenas prácticas» dentro de la docencia impartida en la Facultad, y el desarrollo de un vínculo más estrecho entre los centros de Prácticas y las tutorías de la facultad. Creemos que el establecimiento de estas relaciones entre teoría y praxis podría propiciar en el alumnado una reflexión profunda sobre la realidad escolar, que tome como eje vertebrador la interrelación entre ámbitos. Así, se podría ayudar a los estudiantes a descubrir cómo cada uno de los ámbitos condiciona al resto y cómo el resultado de esta vinculación determina los modos en que se configura la acción docente. De esta manera, ellos podrían construir un modelo didáctico propio con el cual iniciar su vida profesional.

Por último, desde una dimensión institucional, es necesario considerar la forma en que se acoge al alumnado de Magisterio desde los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Experimentales y, específicamente, al presentar el Itinerario Científico y su vinculación con las prácticas desarrolladas en las escuelas. El diseño de nuevos planes de estudio de Magisterio constituye una gran oportunidad para incorporar esta perspectiva, con el fin de fomentar un modelo de escuela en el que el claustro sea concebido como un conjunto de maestros con una formación básica común y con competencias profesionales en áreas específicas.

## Prospectiva

La prospectiva del presente trabajo nos sitúa frente al reto de considerar las vivencias del alumnado respecto a las clases de ciencias recibidas como un núcleo significativo para la investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Ello comporta el planteo de nuevas preguntas: ¿cómo se contemplan las experiencias previas del alumnado?; ¿cómo se concientiza a los futuros maestros del cambio de papel que implica vivir la ciencia como alumnos y vivir la ciencia como parte del profesorado?; ¿qué aspectos de las experiencias vividas constituyen los obstáculos más significativos para modificar la relación entre los futuros docentes y la ciencia?; ¿las actividades basadas en la práctica reflexiva pueden favorecer la evolución de los modelos didácticos?

Para responder a estas y otras cuestiones es imprescindible una reflexión profunda que permita conocer, comprender y caracterizar el Itinerario Científico de los futuros maestros y establecer conexiones entre los elementos que lo forman. Algunas propuestas de investigación plantean la necesidad de avanzar en la comprensión de las experiencias del alumnado respecto a la formación científica, para conocer más a fondo aspectos como la relevancia del ámbito actitudinal en las opiniones de los estudiantes y su relación con el resto de ámbitos. Las razones que llevan al alumnado a asociar la ciencia únicamente con la acción y a valorar de forma tan positiva los modelos didácticos basados en la actividad.

Desde un punto de vista descriptivo se establece un reto longitudinal y otro transversal. Desde la perspectiva longitudinal, parece oportuno proyectar una investigación, con una duración de tres o cuatro cursos académicos, que permita obtener un perfil más consistente de las experiencias de los futuros maestros de Educación Primaria respecto a la educación científica recibida. Desde una perspectiva transversal, surge la oportunidad de diseñar un estudio en el que participe alumnado de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria e Infantil para obtener información que permita comprobar si son generalizables los perfiles que aparecen en la titulación de Educación Primaria.

## Referencias bibliográficas

- BRADLEY, J. (1968). *Distribution-free statistical tests*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- COLL, C. (Coord.) (1997). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- DELVAL, J. (2002). Cómo hay que hacer una reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 86-90.
- DÉSALUTES, J., LAROCHELLE, M., GAGNÉ, B. et RUEL, F. (1993). La formation à l'enseignement des sciences: le virage épistémologique. *Didaskalia*, 1, 49-67.
- EVANS, H., y FISHER, D. L. (2000). Cultural differences in students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour. *Australian Science Teachers Journal*, 46(2), 9-18.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W. R. HOUSTON (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). Nueva York: Mac Millan.
- GENE, A. M. y GIL, D. (1998). La formación del profesorado como cambio didáctico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2, 155-160.
- GIL, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias?. *Enseñanza de las ciencias*, 9(1), 69-77.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
- INTERNATIONAL BUREAU FOR EDUCATION (2001). *Science education for contemporary society: Problems, issues and dilemmas*. Geneva: International Bureau for Education, UNESCO.
- LYONS, T. (2006). Different Countries, Same Science Classes: Students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education*, 28(6), 591-613.
- LEBART, L., MORINEAU, A. ET PIRON, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod.
- MARTIN, R. M. Y PORLÁN, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35, 115-128.

- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MELLADO, V. Y GONZÁLEZ, T. (2000). La formación inicial del profesorado de ciencias. En: F. J. PERALES y P. CAÑAL (2000), *Didáctica de las Ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 353-555). Alcoy: Marfil.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En: J. GIMENO y A. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la Escuela* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PUJOL, R. M. (2001). La ciència més que mai pot ser una eina per formar ciutadans i ciutadanes. *Perspectiva Escolar*, 257, 2-8.
- SANMARTÍ, N. (2001). Un repte: millorar l'ensenyament de les ciències. *Guix*, 275, 11-21.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Temple-Smith.
- (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Sevilla: Respiso Libros.
- SJØBERG, S. Y SCHREINER, C. (2005). Young people and science. Attitudes, values and priorities: evidence from the ROSE project. Keynote Presentation at the European Union Science and Society Forum, Bruselas, 9-11 marzo (en papel).
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 51(4), 445-498.
- VÁZQUEZ, B., JIMÉNEZ, R. Y MELLADO, V. (2007). La reflexión en profesoras de ciencias experimentales de enseñanza secundaria. Estudio de casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(1), 73-90.
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

## Fuentes electrónicas

- DRURY, C. y ALLEN, A. (2002). *Report of the task force on the physical sciences*. Dublin: Department of Education and Science. Recuperado el 28 de junio de 2003, de: <http://www.sciencetaskforce.ie/report>.

**Dirección de contacto:** Josep Bonil Gargallo. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals. Edifici G, Campus de Bellaterra, 08913, Bellaterra (Barcelona), España. E-mail: josep.bonil@uab.cat



# Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo

## Virtual Interaction and cooperative learning. A qualitative analysis

Ángel García del Dujo  
Cristóbal Suárez Guerrero

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, España.*

### Resumen

La pedagogía tiene hoy la tarea de redescubrir el potencial de la cooperación en las inéditas coordenadas de comunicación que nos ofrece la virtualidad. Esta tarea implica una profundización teórica fuerte y el despliegue de amplios análisis empíricos que permitan comprender mejor, y prescribir luego, los procesos de interacción social en la formación virtual. En este marco general, esta investigación busca comprender la manera como se construyen las relaciones cooperativas entre alumnos bajo condiciones tecnológicas de mediación.

Gracias a una metodología de investigación fundada en la actual etnografía virtual, aplicada al mundo de la formación universitaria, hemos logrado conocer cómo se entretienen las redes de interacción cooperativa entre alumnos físicamente distantes en y a través de los nuevos entornos y herramientas de mediación tecnológica, en este caso en base al ejercicio exclusivo del lenguaje textual a través de los foros de discusión.

La investigación realizada ha conducido a estructurar una serie de proposiciones pedagógicas que se pueden sintetizar en la siguiente consideración: la tecnología virtual, al modular los flujos de interacción según un sistema de comunicación asíncrono escrito, añade a la forma básica de cooperación una matriz de representación temporal –y espacial– a partir de la cual los alumnos reconfiguran sus oportunidades y estrategias de

acción en el momento de aprender en equipo. Esto es, el tiempo de interacción es parte de la estrategia de aprendizaje con la cual y desde donde los alumnos cooperan.

El artículo revela una línea de investigación emergente en el campo de la formación virtual y constituye un punto de referencia metodológico para profundizar en el conocimiento de los diferentes modos de interacción educativa que se entretienen en virtud de Internet. De esta manera se confirma el supuesto de que la virtualidad añade al aprendizaje un componente desde donde hay que repensar los procesos educativos.

*Palabras clave:* interacción virtual, aprendizaje cooperativo, asincronía escrita, mediación tecnológica, procesos educativos y etnografía virtual.

### **Abstract**

Education today is charged with the task of rediscovering the potential of cooperation in the new communication coordinates offered by virtual technologies. This task involves extending theory and deploying broad empirical analyses that will allow us to better understand and subsequently prescribe the social interaction processes involved in virtual education. Within this general frame, the objective of this research project is to understand how cooperative relations are built amongst students under conditions of technological mediation.

Thanks to a research methodology based on current virtual ethnography applied to the world of university education, the authors managed to learn how networks of cooperative interaction are woven amongst physically distant students in today's new environments through tools of technological mediation. Specifically in this case the weaving of networks was based on the exclusive exercise of text language on discussion forums.

The research led the authors to structure a series of pedagogical propositions that can be synthesised as follows: virtual technology, by modulating the interaction flows according to a written asynchronous communication system, adds to the basic form of cooperation a matrix of temporal (and spatial) representation from which students reconfigure their opportunities and strategies for action when learning as a team. That is, interaction time is part of the learning strategy with which and from which students cooperate.

The article reveals an emerging line of research in the virtual training field. It constitutes a methodological toehold for gaining a more thorough knowledge of the different modes of educational interaction that are interwoven by virtue of the Internet. The article thus confirms the hypothesis that the virtual environment adds an element to learning, and educational processes must be rethought on that basis.

*Key words:* virtual interaction, cooperative learning, written asynchrony, technological mediation, educational processes, virtual ethnography.

## Introducción

Lo virtual es el nuevo escenario tecnológico en el que se extienden diversas formas de interacción social en la actualidad; todos los sectores de la vida están siendo afectados por esta nueva condición, que no debería sorprendernos en cuanto que es en base a estas y otras herramientas como la sociedad se reinventa progresivamente. La relación entre tecnología y construcción de los procesos sociales es inherente a la dinámica de la vida y se hace evidente en diversos momentos históricos (Briggs y Burke, 2002). El hábitat del ser humano tiene un alto componente cultural, que sobrevive y se transforma progresivamente gracias a la tecnología del momento.

La tecnología de nuestros días, al ser y generar tecnología virtual, presenta algunas peculiaridades de interés, entre las que resalta su capacidad no sólo para producir acciones sino también para crear inéditos espacios para la interacción entre personas sustentada, en este caso, en una matriz que reconfigura los tiempos, espacios y modos de relación. Expresado en otros términos, la virtualidad está auspiciando muchos replanteamientos en la forma de relacionarnos (Terceiro y Matías, 2001, Smith y Kollock, 2003 y Steven, 2003), convirtiéndose así en la condición instrumental que abre nuevos escenarios para el ejercicio de la interacción en las más diversas actividades sociales (Castells, 1997 y Subirats, 2001).

La educación, proceso social por naturaleza, no puede ser ajena a este flujo de influencias tecnológicas, aunque tampoco procede la inserción mecánica o frívola de estas formas de interacción en el perímetro de la formación de nuestro tiempo. En este sentido, entre los retos que debe abordar cuanto antes la pedagogía se encuentran dos cuestiones de indudable interés: de un lado, reconocer y explicar por qué las iniciativas educativas con nuevas tecnologías no están siendo tan significativas como en otros campos de la actividad humana –es el caso del ámbito empresarial (Carnoy, 2004), por ejemplo– y, de otro, admitir que la incorporación de estas tecnologías como nuevo componente del esquema pedagógico exige unos umbrales particulares de investigación y análisis que permitan comprender mejor las auténticas oportunidades que estas tecnologías despliegan para la promoción de la interacción entre las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, que la virtualidad constituye el nuevo estadio instrumental, también en educación, desde donde es factible e ineludible repensar hoy las relaciones sociales más significativas y que es necesario, y hasta urgente, identificar

algunos problemas que están empobreciendo su desarrollo, manifiestamente mejorable si logramos comprender primero los procesos educativos mediados tecnológicamente. Cuando se someten a análisis los programas de formación virtual, ya correspondan a entidades públicas o privadas, la teoría educativa casi siempre y la práctica con mucha frecuencia muestran unos espacios carentes de propuestas educativas significativas, unos entornos más próximos a la presentación y gestión de información que al diseño pedagógico de la formación.

Consecuentemente, la tarea pendiente en el proceso de inserción de la tecnología en la educación es construir, desde un enfoque que considere las tecnologías como instrumentos de mediación en el aprendizaje, una perspectiva pedagógica (García del Dujo, 2003 y García del Dujo y Martín García, 2002) que permita comprender mejor, y prescribir luego, los procesos de interacción social en la formación virtual. Y un camino para conseguirlo es fomentar y fundamentar el marco pedagógico de los entornos que generan y fomentan la promoción de la interacción cooperativa entre alumnos, en correspondencia con la condición social de aprendizaje (Suárez, 2004, 2008).

A estas alturas, después de veinte años de utilización de estas tecnologías, puede decirse que la calidad de la formación virtual depende en gran medida de su componente pedagógico. Su potencialidad educativa procede de la perspectiva pedagógica con la que se asuma su uso, es decir, del marco teórico que permita enriquecer y robustecer los procesos educativos con estas tecnologías. Y no hay duda de que en estos marcos de percepción pedagógica, «la interacción debe ser considerada como un punto clave en el desarrollo y análisis de contextos virtuales que proporcionen experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad» (Barberá, 2001, p. 157), si bien en este trabajo nos interesa un modo concreto de interacción, la cooperación.

Por tanto, más allá de considerar lo tecnológico como un bien suficiente en el proceso de aprendizaje, vemos la necesidad de desarrollar una línea de investigación (Palloff y Pratt, 1999, Harasim y otros, 2000, Martínez, 2003, Serrano y otros, 2007 y Gros, 2008) que busque comprender los beneficios y las limitaciones que supone aprender cooperativamente en un entorno tecnológicamente mediado. El trabajo que aquí presentamos pertenece a esta corriente de investigación.

## Antecedentes del estudio

En la intención de poseer evidencia sobre las investigaciones asociadas a nuestro tema, hemos realizado una búsqueda en algunas bases de datos constatando una baja concentración de estudios sobre la dinámica social en Internet en las áreas de educación y psicología en relación con otras disciplinas, como informática e inteligencia artificial, ciencias de la salud, ingeniería de telecomunicaciones, derechos o ciencias económicas, donde abundan estudios. Además, estos trabajos, si bien es cierto que tratan la cooperación, la asincronía y la formación virtual, no llegan a integrarlos de manera unificada en un único objeto de estudio y bajo un enfoque pedagógico. Ello no significa, por supuesto, que Internet no aparezca como un gran programa de investigación en otras líneas y direcciones.

Más significativo en nuestro caso es aludir a los estudios desarrollados bajo el enfoque *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) (Koschmann, 1996 y 2002), ámbito de investigación que busca examinar las experiencias de aprendizaje en grupos de alumnos que comparten objetivos, actividades y recursos comunes a través de las nuevas tecnologías en red (Lipponen, 2002). Bajo esta perspectiva se observa una amplia variedad de estudios cuya orientación consiste, principalmente, en estimar la efectividad de la cooperación en el aprendizaje de contenidos curriculares a través de la red (Waldegg, 2002), distinguir la forma en que se desarrolla la cooperación en relación con algún recurso didáctico en red (Lara, 2003), conocer cómo influye el tiempo de recepción en que se genera la interacción en grupos, sean asíncronos (Schrire, 2006) o síncronos (Bravo y otros, 2003), analizar la actividad cooperativa en los entornos virtuales de aprendizaje (Redfern, Hernández y Naughton, 2003), caracterizar el rol del profesor/tutor en la cooperación virtual (Holenko y Hoic-Božic, 2008), reconocer la forma en que se manifiesta la cooperación en red conforme al nivel académico de los alumnos (Rasmussen y Lund, 2003) o conocer cómo la cooperación favorece la construcción de comunidades de aprendizaje online (Garrison y Anderson, 2006).

Como se puede apreciar, el enfoque CSCL estudia aspectos de la interacción cada vez más heterogéneos, tendencia que responde, entre otros factores, a la complejidad con que discurre y se manifiesta la acción cooperativa y que confirma que no basta con agrupar a los alumnos en torno a Internet para que brote la cooperación; más bien al contrario, «una conclusión relevante en la mayoría de los casos apunta hacia la dificultad para llegar a estos procesos conjuntos de intercambio y construcción del conocimiento» (Gros, 2004, p. 3). Hace falta,

en consecuencia, reconocer un grado de organización que asegure y oriente la interacción como elemento favorable para la mejora del rendimiento grupal en condiciones de virtualidad (Oshima, Scardamalia y Bereiter, 1996).

Se hace, pues, necesario estudiar la dinámica cooperativa entre alumnos mediados tecnológicamente a partir de estructuras conceptuales que delimiten convenientemente qué se entiende por cooperar (Pérez i Gracías, 2002), ya sea en procesos de interacción síncronos o, como es nuestro caso, en procesos asíncronos en la formación virtual. Esta tendencia por comprender la cooperación desde unas estructuras conceptuales ha sido advertida también por los diseñadores informáticos que, buscando traducir las exigencias cooperativas en aplicaciones informáticas educativas (Dimitriadis y otros, 2004), usan esta serie de criterios conceptuales para perfeccionar los entornos virtuales cooperativos. Sin embargo, asumiendo que en la comprensión de la interacción cooperativa mediada tecnológicamente coexisten una variedad de enfoques y metodologías de investigación, es preciso destacar, como confirman De Wever y otros (2006), que no se han desarrollado aún unos estándares pedagógicos pertinentes para el análisis de la cooperación en la formación virtual, quedando abierta la tarea de construir estos criterios de una forma más exhaustiva desde la investigación teórica y empírica que supere, no obstante, la mera cuantificación para entrar también al análisis y comprensión del contenido de la interacción cooperativa (Schire, 2006; Weimberger y Fisher, 2006); y ésta es nuestra orientación.

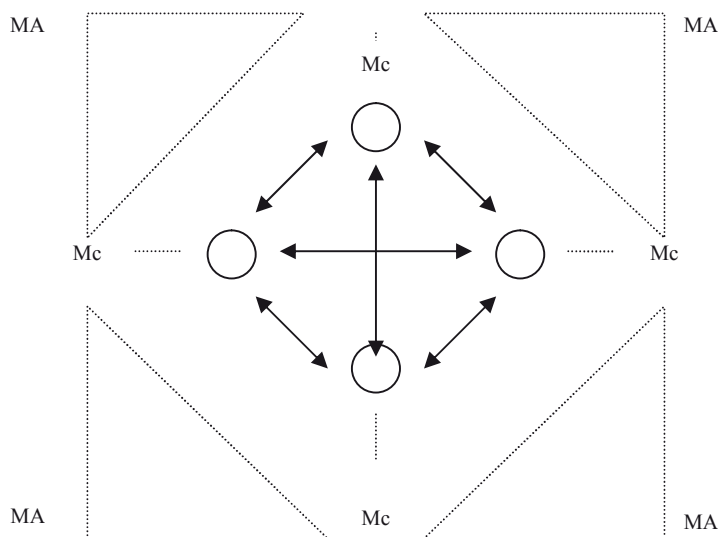
### **Objetivo y objeto de estudio**

Si asumimos como supuesto de trabajo que lo significativo del aprendizaje en contextos de virtualidad no es necesariamente la conexión a Internet sino la calidad de la interacción entre personas a través de ella, esta investigación busca comprender –con todos sus inconvenientes (Steven, 2003)– la manera como se construyen las relaciones cooperativas entre alumnos bajo condiciones tecnológicas de mediación. En consecuencia, el objetivo de esta investigación es profundizar en el conocimiento de la interacción cooperativa en equipos de aprendizaje bajo condiciones tecnológicas de mediación asíncrona escrita en la formación virtual.

Visto de esta manera, nuestro objeto de estudio se caracteriza como interacción cooperativa asíncrona escrita, una forma de interacción social orientada bajo una

estructura pedagógica de acción mediada a través de un tipo de comunicación virtual de ritmo diferido escrito en equipos de alumnos en torno a una meta compartida de aprendizaje en la formación virtual.

**GRÁFICO I.** Interacción cooperativa asincrónica escrita. La interacción cooperativa ( $\leftrightarrow$ ) En función de metas compartidas (Mc) a través de la mediación asincrónica escrita (MA)



Hay que señalar que este objeto de estudio no se manifiesta como cualquier forma de interacción entre agentes educativos, como la relación profesor-alumno(s), sino que es una interacción entre alumnos; además, asumiendo que es una interacción entre alumnos, tampoco es una interacción común en la formación, pues se trata de una interacción en equipos cooperativos de alumnos que comparten metas y actividades comunes de aprendizaje; siendo así, esta interacción cooperativa no se entretuje bajo condiciones presenciales, cara a cara, en una institución educativa física, se trata de una interacción cooperativa mediada tecnológicamente por una forma particular de comunicación virtual, digamos Persona-Máquina-Persona (P-M-P), a través de la asincronía textual.

Generalizando, esta investigación no trata de proponer pautas didácticas para el desarrollo de la cooperación en contextos de virtualidad, como tampoco evaluar la capacidad educativa de un entorno virtual de aprendizaje o de demostrar que el método cooperativo es mejor que otros en la formación virtual; trata

de comprender cómo se manifiesta la interacción cooperativa en el proceso de aprendizaje cuando dicho proceso está mediado tecnológicamente de forma asíncrona textual.

## Método

Para alcanzar el objetivo de estudio se empleó una estrategia metodológica basada en el paradigma cualitativo. Como tal, se definieron dos procesos específicos, aunque complementarios entre sí, para comprender nuestro único objeto de estudio, una exploración teórica y otra empírica. Conviene reseñar que la exploración empírica se concibió bajo los parámetros de la actual tendencia en investigación del mundo social en Internet, la etnografía virtual (Hine, 2004), que implica inexorablemente algunas adecuaciones y reformulaciones metodológicas a la forma general y acostumbrada de hacer etnografía educativa, a la que, como es obvio, está sujeto este estudio.

En la exploración teórica buscamos examinar los condicionantes psicológicos, pedagógicos y tecnológicos en que se genera la interacción cooperativa asíncrona entre alumnos en la formación virtual; esta base teórica constituye el marco conceptual para el diseño e interpretación de la parte empírica, visible desde tres núcleos de aprehensión. Desde la teoría sociocultural (Vigotsky, 2000), que a decir de Wertsch (1993, p. 23) tiene como objetivo básico «elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales», se comprende el papel de la interacción como explicación y condición social de aprendizaje. A su vez, desde el punto de vista de la pedagogía se asume que los fundamentos con los que se conciben y diseñan las estructuras de aprendizaje cooperativo, según Slavin (1999, p. 19), «comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio». Y desde el punto de vista tecnológico se reconoce la potencialidad que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para el ejercicio de interacción entre personas a través de Internet que, en palabras de De Kerckhove (1999, p. 19), permitiría «el acceso a un entorno real, casi orgánico,



de millones de inteligencias humanas perpetuamente trabajando en algo y en todo con una relevancia potencial para cualquiera y para todos. Es una nueva condición cognitiva».

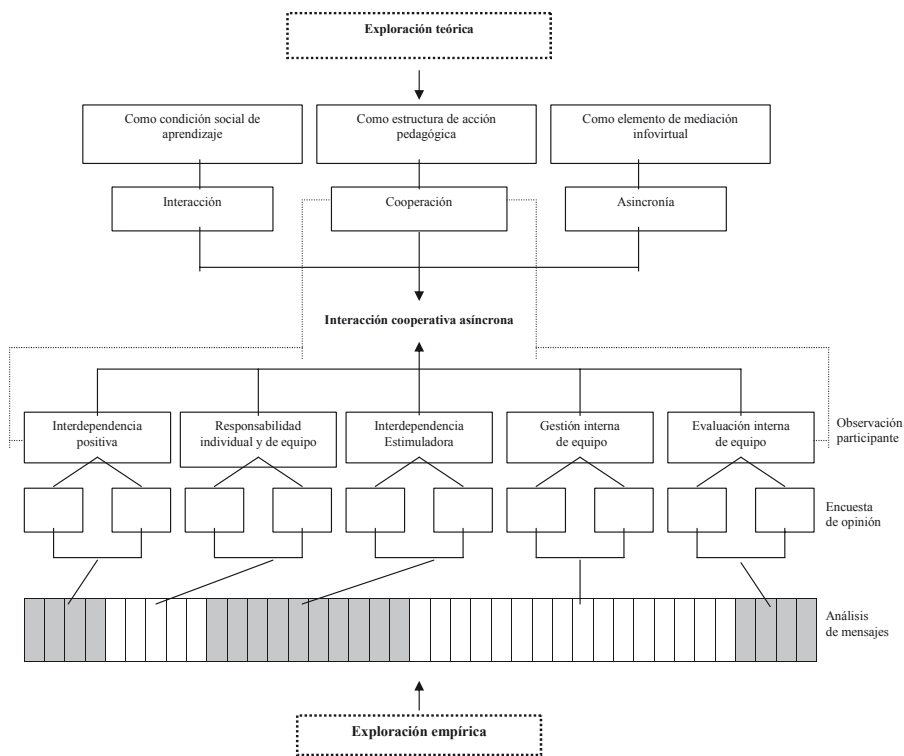
En resumen, desde las tres vertientes intervinientes se identifica y explica teóricamente un posible escenario sobre y para la condición social de aprendizaje: la interacción entre alumnos, orientada bajo una estructura de acción pedagógica (el aprendizaje cooperativo) en unos límites precisos de acción tecnológica que nos proporciona la virtualidad (la asincronía escrita).

En la exploración empírica nos interesaba analizar cómo se manifiesta o ejecuta la interacción cooperativa en equipos de aprendizaje cuando es mediada tecnológicamente de forma asíncrona escrita a través de los foros de discusión –en *Blackboard*– dentro del marco de una experiencia universitaria de formación virtual. Para este acercamiento a profundidad procedimos de manera etnográfica buscando, en lo posible, ahondar en la comprensión del mundo de significaciones que se entretejen en virtud de la interacción asíncrona escrita desde unas categorías cooperativas a priori. Dichas categorías constituyen el parámetro de referencia para aprehender el hecho en la experiencia y están basadas en las cinco dimensiones que delimitan la acción cooperativa en el aprendizaje expuestas por Johnson, Johnson y Holubec (1999). Desde esta percepción, un equipo de aprendizaje cooperativo actúa como unidad básica de intersubjetividad en la formación virtual si se despliegan actividades en torno a las siguientes dimensiones definidas en estos términos:

- *La interdependencia positiva.* Compromiso de todos y cada uno de los miembros con la meta conjunta de aprendizaje del equipo.
- *La responsabilidad individual y de equipo.* Cumplimiento de las tareas de cada miembro y su complementariedad eficiente con la meta de aprendizaje del equipo.
- *La interacción estimuladora.* Promoción del éxito personal y de los demás, compartiendo los recursos existentes y motivándose mutuamente.
- *La gestión interna del equipo.* Desarrollo de una estrategia eficaz de trabajo conjunto, así como la práctica de una serie de habilidades interpersonales para el aprendizaje en equipo.
- *La evaluación interna del equipo.* Reflexión del equipo sobre si el desempeño conjunto y la participación personal permiten alcanzar las metas de aprendizaje comunes en la dinámica cooperativa.

Tanto la percepción del aprendizaje como una propiedad de la interacción social –la extensión sociocultural del estudio–, la descripción de un modelo de acción pedagógico que privilegia la interacción cooperativa entre iguales –la expresión pedagógica del trabajo–, así como la estimación de la potencialidad tecnológica virtual para canalizar una interacción provechosa en el aprendizaje –la dimensión tecnológica donde se diversifica el estudio–, constituyen ángulos teóricos reflexivos que se abren complementariamente al plano empírico. Por tanto, aquí la teoría como la práctica no sólo se necesitan sino que forman parte de un mismo marco metodológico.

**GRÁFICO II.** Estrategia metodológica para el estudio de la interacción cooperativa asincrónica



## Descripción de la actividad de los participantes

La exploración empírica sobre la interacción cooperativa asíncrona escrita se desarrolló en el marco de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación durante el segundo cuatrimestre del curso 2006-07. Los alumnos participantes, por tanto, fueron alumnos matriculados en dicha asignatura, perteneciente al tercer año del plan de estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, adscrita a la Universidad de Salamanca.

Es preciso señalar que la asignatura que sirvió de marco para esta actividad formativa es de régimen presencial, aunque para este caso se trasladó una parte de las tareas curriculares a un entorno virtual de aprendizaje bajo la metodología cooperativa, aprovechando un período de actividad académica no presencial de más de 60 días de interacción exclusivamente virtual; el ámbito de interacción seleccionado fue proporcionado por la plataforma *Blackboard*, escenario tecnológico donde se desplegó toda la actividad usando, únicamente, la comunicación asíncrona escrita a través de los foros de discusión (*Discussion Board*) de dicha plataforma de formación.

En nuestra experiencia virtual, los alumnos trabajaron en dos fases, siguiendo las pautas del modelo del aprendizaje cooperativo de rompecabezas. En ese sentido, la primera fase se definió como una interacción cooperativa en equipos de expertos, cuya meta fue el estudio en profundidad de cada una de las cinco lecturas asignadas para este fin; a su vez, la segunda fase se definió como una interacción cooperativa en equipos rompecabezas cuya meta fue la organización de un trabajo final teniendo como base las cinco lecturas estudiadas por los alumnos; esto es, cada uno de los alumnos trabajó cooperativamente dentro y fuera de sus respectivos equipos de aprendizaje, tanto como experto –interequipos– con otros miembros de otros equipos que poseían la misma lectura y como miembro de sus equipos rompecabezas en la composición del trabajo final –intraequipos– con sus compañeros. Todo el proceso fue acompañado de la actividad orientadora del tutor.

## Información técnica y estadística

Para el análisis en profundidad sobre la forma en que discurre la interacción cooperativa asíncrona escrita se decidió enfocar la parte empírica de la investigación a partir de la recolección de datos con triangulación. Este proceso, además de afianzar la validez del estudio, pues, como señala Gotees y LeCompte (1988), permite minimizar la varianza de error en los estudios etnográficos, nos brindó la posibilidad analítica de comprender mejor nuestro objeto de estudio desde diversos mecanismos de indagación. No obstante, tanto los elementos de la triangulación como la construcción de los respectivos instrumentos, la recogida y análisis de datos se concibieron y realizaron desde la caracterización formal, puntual y teóricamente delimitada que nos proporcionó la definición de la acción cooperativa en cinco dimensiones, detallada anteriormente. Ahora bien, para comprender triangularmente cómo se construyen las relaciones mediadas virtualmente desde una única definición de cooperación, se debe destacar que el ámbito de ocurrencias analizadas fue un grupo reducido de actividad, para asegurar así una comprensión pormenorizada del asunto, que, en palabras de Geertz (1992), debe ser siempre microscópica. Sin embargo, hay que subrayar que aquel mundo de interacciones ejecutadas por el grupo de alumnos trascurrió en un mundo diferente al de la presencialidad, se interactuó en un *no lugar*, en un espacio no físico sin haber abandonado el suyo propio. Esto reduce el contexto de ocurrencias educativas desarrolladas por este grupo, y el de nuestras indagaciones, a lo que sucedió en este *no lugar*, caracterizado por el entorno virtual de aprendizaje *Blackboard*.

Planteado así, buscamos comprender el proceso de interacción de la forma más válida posible –la triangulación– sobre un grupo reducido de actividad virtual intentando recoger datos sobre cómo dicen que interactúan (a través de la encuesta), cómo es que interactúan (a través del análisis de los mensajes escritos) y cómo se ha interactuado cooperativamente (a través de la observación participante) en los foros de discusión en *Blackboard*, esto es, bajo un ritmo asíncrono escrito de comunicación desde una comprensión definida de cooperación.

La observación participante nos brindó la posibilidad inmersiva, consciente y sistemática, pero virtual, de compartir las actividades, intereses y afectos desde dentro, como unos compañeros más de aprendizaje sin delatar nuestra condición de investigadores, para poder explicar desde fuera la dinámica de cooperación textual y asíncronamente mediada. La encuesta, por su lado, se orientó a conocer la opinión de los alumnos sobre su experiencia virtual en torno a cada una de

las categorías que definen la cooperación. No obstante la importancia de ambos tipos de datos, que nos proporcionaron elementos de contraste valiosos, el centro de gravedad de la comprensión en esta fase de investigación fue el análisis de mensajes escritos, ya que la virtualidad en este caso se manifestó como texto.

El texto emitido en los foros de discusión, la forma básica y elemental en que se manifestó la experiencia virtual, al concentrar todo el proceso de interacción cooperativa asíncrona escrita en sí misma, fue el punto medular para comprender la forma en que se manifestaba la cooperación en la formación virtual. La actividad cooperativa analizada se organizó y desplegó en once equipos cooperativos que para tal efecto contaron con igual número de foros de discusión diferenciados en la plataforma. Toda la interacción virtual, es decir, el volumen textual en que se manifestó la actividad cooperativa, se generó gracias a 652 mensajes escritos emitidos por 26 alumnos durante más de 60 días, que fueron estudiados identificando dos unidades de análisis: las categorías temáticas de registro (las cinco dimensiones de la cooperación y sus respectivas 39 subcategorías) y las categorías de enumeración física (la línea textual).

**TABLA I.** Categorías para el análisis de los mensajes escritos en la interacción cooperativa asíncrona

<b>Categoría/ Código/definición</b>	<b>Subcategoría/ Código/definición</b>	<b>Sub subcategorías/ Código/definición/ejemplos</b>
<b>II Interdependencia Positiva</b> Los alumnos identifican que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del equipo para alcanzar la meta compartida, puesto que mejorar el rendimiento de cada uno de los miembros es cuidar el aprendizaje de todos en su conjunto. Esto sucede al enfocar, como propósito inequívoco de la relación, la conciencia de que el éxito personal depende del éxito del equipo, puesto que si uno fracasa en el intento de aprender, entonces fracasan todos.	<b>III Identificación de la meta de equipo</b> Cuando los miembros del equipo definen o señalan la meta que persigue la interacción cooperativa.	<b>III Enunciar la meta de equipo</b> Cuando se manifiesta de manera precisa la meta de trabajo grupal, tanto en la fase de lectura -... <i>tener algunas conclusiones sobre la lectura...</i> , ... <i>lograremos llegar a un resumen del artículo entre todas-</i> o en la fase de trabajo - <i>En el grupo hay que elaborar un documento final siguiendo...</i> , ... <i>para ver cómo desarrollamos la redacción en equipo del trabajo final.</i>  <b>III 2 Recordar la meta de equipo</b> Cuando se insiste en la existencia o cumplimiento de la meta de trabajo grupal -... <i>fijó para este viernes una meta...</i> , <i>No olvidéis que mañana viernes finaliza el plazo de esta primera parte.</i>

Categoría/ Código/definición	Subcategoría/ Código/definición	Sub subcategorías/ Código/definición/ejemplos
	<p><b>I 1 2 Dependencia entre el éxito personal con el éxito del equipo</b>                      Cuando los miembros del equipo comprometen su trabajo personal a la meta de equipo.</p>	<p><b>I 1 2   Visión de conjunto en torno a la meta de equipo</b>                      Cuando se identifica la meta como un trabajo que compromete a todos y cada uno de los miembros -...llegar a un conjunto de opiniones comunes sobre cada una de las preguntas de nuestra lectura?, ...siempre tendremos un único informe definitivo para todas y con las ideas de todas.</p> <p><b>I 1 2 2 Compromiso personal con la meta de equipo</b>                      Cuando se implica el trabajo personal a la meta de equipo -He pensado en elaborar un pequeño guión... para que sea más fácil la puesta en común que tenemos que realizar más adelante entre todo el grupo., He vuelto a mejorar y cambiar la introducción, la parte 1 y la parte...</p>
<p><b>I 2 Responsabilidad Individual y de Equipo</b>                      Cada miembro del equipo asume su responsabilidad, pero a su vez hace responsables a los demás del trabajo que deben cumplir para alcanzar los objetivos comunes a todos. En este caso, el sentido de responsabilidad con la tarea personal, como con la tarea en conjunto, es el factor que contribuye a no descuidar la parte y el todo.</p>	<p><b>I 2 1 Responsabilidad individual</b>                      Cuando cada uno de los miembros del equipo cumple eficazmente con su parte del trabajo.</p> <p><b>I 2 2 Responsabilidad con el trabajo común</b>                      Cuando los miembros del equipo desarrollan actividades para integrar eficazmente el trabajo individual con las tareas de equipo.</p>	<p><b>I 2 1   Respuesta a preguntas en la fase de lectura</b>                      Cuando los miembros del equipo aportan sus respuestas a la preguntas formuladas por el tutor sobre la lectura -Una vez leído el texto paso a responder a las preguntas..., ...responderé a las preguntas que se nos han planteado...</p> <p><b>I 2 1 2 Aporte de informes de lectura en la fase de trabajo</b>                      Cuando los miembros del equipo aportan los resúmenes de lectura para la redacción del trabajo final -Aquí mando mis conclusiones acerca de la lectura 2, No sé si os gustará lo que he hecho sobre la lectura 3.</p> <p><b>I 2 2   Elaboración de resúmenes para el equipo</b>                      Cuando los miembros del equipo redactan resúmenes, más allá de las preguntas e informes de lectura, que contribuyen al trabajo común -...tengo hecha una pequeña introducción con los puntos que me han parecido más importantes, Este es un breve resumen que he hecho y que creo que resume un poco lo más importante...</p>

Categoría/ Código/definición	Subcategoría/ Código/definición	Sub subcategorías/ Código/definición/ejemplos
		<p><b>I 2 2 2 Integración de aportes personales al trabajo grupal</b>                      Cuando los miembros del equipo incluyen en sus aportes el trabajo u opiniones de los otros miembros -<i>En este mensaje he querido juntar las últimas intervenciones de..., He incluido la de Laura, la tuya, y la mía.</i></p> <p><b>I 2 2 3 Realizar tareas que no son efectuadas por otros</b>                      Cuando algún miembro del equipo ejecuta el trabajo incumplido por algún otro -<i>...como veo que el punto 5 y 6 no están tratados los voy a realizar..., lo hago yo, no te preocupes.</i></p>
<p><b>I 3 Interacción Estimuladora</b>                      Los miembros del equipo promueven y apoyan el rendimiento óptimo de todos los integrantes a través de un conjunto de actitudes que incentivan la motivación personal, como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común.</p>	<p><b>I 3 I Promoción del éxito personal y de equipo</b>                      Cuando los miembros del equipo se esfuerzan por estimular positivamente la actividad de todos y cada uno de los miembros del equipo.</p>	<p><b>I 3 I 1 Motivación al equipo</b>                      Cuando se estimula al equipo con la finalidad de continuar el trabajo -<i>Venga que ya queda poco!, ...ánimo que ya lo tenemos chupao!</i></p> <p><b>I 3 I 2 Motivación a la persona</b>                      Cuando se incentiva específicamente el trabajo de uno de los miembros del equipo -<i>Ánimo brujilla y escríbelo con la sensibilidad que te caracteriza, Tranquila, lo entiendo perfectamente.</i></p> <p><b>I 3 I 3 Reconocimiento al esfuerzo y participación</b>                      Cuando se destaca la dedicación de un miembro del equipo -<i>En primer lugar, quiero agradecer el esfuerzo que has hecho al..., Tu primera aportación nos ha servido para realizar el informe...- o se destaca una intervención pertinente de un miembro del grupo -<i>Es muy interesante la cuestión que planteas..., ...como hace referencia Elena Gómez, creo...</i></i></p> <p><b>I 3 I 4 Reconocimiento del trabajo bien hecho</b>                      Cuando se estima como atinado el trabajo de un miembro para con el equipo -<i>...has hecho un resumen breve y muy completo... Bien hecho!!!, ...la propuesta del trabajo que has hecho está muy bien, clara, concisa y no demasiado largo.</i></p> <p><b>I 3 I 5 Ayuda a los demás en el desarrollo de sus tareas</b>                      Cuando se auxilia a otros miembros del equipo en el desarrollo de sus tareas -<i>Te digo como puedes encontrar el artículo..., Si os sirve algo de esto para completar vuestro artículo...</i></p>

Categoría/ Código/definición	Subcategoría/ Código/definición	Sub subcategorías/ Código/definición/ejemplos
	<p><b>I 3 2 Confraternidad en torno a la meta de trabajo</b>                      Cuando los miembros del equipo desarrollan una identidad con el equipo y comparten materiales diversos.</p>	<p><b>I 3 1 6 Invitar a participar</b>                      Cuando se solicita la intervención de todos y de cada uno de los miembros del equipo -¿Que os ha parecido la introducción?, Contestadme por favor todas.</p> <p><b>I 3 2 1 Identidad con el equipo al que pertenecen</b>                      Cuando los partes se reconocen como miembros de un todo, un equipo -Hola grupo!, Hola chicas de mi grupo!</p> <p><b>I 3 2 2 Compañerismo en torno a la meta</b>                      Cuando se articula complicidad entre los miembros con la finalidad de que nadie se aleje de la meta grupal -...no sólo retraso mi trabajo sino también el vuestro, ...ninguna de nosotras queremos que carguéis con todo..</p> <p><b>I 3 2 3 Muestras de afecto o consideración</b>                      Cuando se exteriorizan expresiones que evidencian sentimientos para todos los miembros del equipo -Un placer trabajar con todos vosotros, Yo también me he encontrado muy a gusto.</p> <p><b>I 3 2 4 Distribución de recursos</b>                      Cuando los miembros del grupo comparten diferentes fuentes de información para el trabajo grupal -Esto es un artículo que he encontrado en Internet sobre..., Aquí mando el enlace del documento sobre....</p>



Categoría/ Código/definición	Subcategoría/ Código/definición	Sub subcategorías/ Código/definición/ejemplos
<p><b>I 4 Gestión Interna de Equipo</b> Los miembros del equipo coordinan y planifican sus actividades de manera organizada y concertada a través de planes y rutinas, como también, a través de la división de funciones para alcanzar la meta común de equipo. Esto implica que cada miembro despliegue acciones para estimular un funcionamiento efectivo del equipo, como la toma de decisiones, la gestión del tiempo, la superación de problemas, el liderazgo y la regulación de turnos de trabajo.</p>	<p><b>I 4 I Organización de la estrategia de trabajo</b> Cuando los miembros de equipo desarrollan una estrategia eficaz para el cumplimiento de la meta de equipo.</p> <p><b>I 4 2 Habilidades de trabajo en equipo</b> Cuando los miembros del equipo desarrollan una serie de habilidades interpersonales para el trabajo en conjunto.</p>	<p><b>I 4 I 1 Elaboración del plan de trabajo grupal</b> Cuando se planean fórmulas de organización para el desempeño grupal -<i>Creo que sería interesante estructurar nuestro trabajo. Para ello..., ... sería bueno acordar entre todos una metodología de trabajo. Os propongo...</i></p> <p><b>I 4 I 2 División de roles y tareas en el equipo</b> Cuando se especifican actividades concretas para cada uno de los miembros del equipo -<i>Había pensado que cada uno se encargara de una parte., ...quisiera proponer también que elijamos una coordinadora...</i></p> <p><b>I 4 I 3 Gestión del tiempo de trabajo</b> Cuando se pone en consideración la variable tiempo en la dinámica de trabajo grupal -<i>...deberíamos terminar, pues vamos mal de tiempo..., ...hay que entregarlo el miércoles!!!</i></p> <p><b>I 4 I 4 Plantear problemas de organización</b> Cuando se hace mención a algún dilema que compromete la organización del equipo -<i>...el problema es saber cómo nos vamos a organizar, ...hay un pequeño error a la hora de repartir el trabajo.</i></p> <p><b>I 4 I 5 Enunciación de propuestas</b> Cuando los miembros del equipo postulan alguna propuesta abierta a consideración de todos -<i>¿qué os parece si confeccionamos una sola lista de..., Pienso que podíamos hablar de algún ejemplo real...</i></p> <p><b>I 4 I 6 Centrar el trabajo pendiente</b> Cuando los miembros del equipo establecen de forma precisa una actividad necesaria -<i>...lo que tenéis que hacer es incluir vuestras ideas de cada párrafo..., Los títulos de los artículos que deben quedar en el trabajo final son...</i></p> <p><b>I 4 2 I Opiniones de consenso</b> Cuando los miembros del equipo avalan comentarios o propuestas hechas por algún miembro del grupo - <i>Comparto tu opinión en cuanto a..., ...creo que ambas coincidimos en que debe...</i></p>

Categoría/ Código/definición	Subcategoría/ Código/definición	Sub subcategorías/ Código/definición/ejemplos
		<p><b>I 4 2 2 Opiniones divergentes</b>                      Cuando los miembros del equipo objetan comentarios o propuestas hechas por algún miembro del grupo <i>-Lamento no compartir tu opinión acerca..., En lo que no estoy del todo de acuerdo es en...</i></p> <p><b>I 4 2 3 Intercambio de experiencias</b>                      Cuando los miembros del equipo comparten con los demás sus experiencias personales <i>...te digo por experiencia..., ...acabo de comprobar en las prácticas....</i></p> <p><b>I 4 2 4 Búsqueda de salidas a problemas y conflictos</b>                      Cuando los miembros del equipo se empeñan en proponer alternativas de solución a algún disyuntiva <i>...luego nos quedamos con el que más os guste vale?, ...te explico...</i></p> <p><b>I 4 2 5 Asumir el liderazgo</b>                      Cuando un miembro del equipo se revela como guía <i>-Ya he realizado mis conclusiones, y como hasta este momento nadie más ha expuesto..., Os he escrito días anteriores para deciros cómo repartíamos el trabajo.</i></p> <p><b>I 4 2 6 Tolerancia a las críticas y sugerencias</b>                      Cuando los miembros del equipo se muestran receptivos a comentarios diferentes al suyo <i>-Si me he dejado algo suelto por ahí no dudéis en decírmelo, Esto es solo una sugerencia. Acepto cualquier otra.</i></p> <p><b>I 4 2 7 Tomar decisiones conjuntas</b>                      Cuando se hace evidente que las decisiones para continuar dependen de la opinión de los demás miembros del equipo <i>-Habrá que saber qué opinan las demás, ...es necesario que nos pongamos de acuerdo para...</i></p> <p><b>I 4 2 8 Cortesía</b>                      Cuando se hacen manifiesto expresiones de cortesía en la comunicación entre los miembros del equipo <i>-Buenos días a todas!, Hola! Q tal?</i></p>

Categoría/ Código/definición	Subcategoría/ Código/definición	Sub subcategorías/ Código/definición/ejemplos
		<p><b>I 4 2 9 Reconocimiento del error o incumplimiento</b>            Cuando un miembro del equipo reconoce que se ha equivocado o no ha cumplido con su responsabilidad -<i>¡¡¡ se me olvidó ponerlo!!!, Perdón ante todo a todos los miembros del grupo por no...</i></p> <p><b>I 4 2 1 0 Disposición al trabajo</b>            Cuando un miembro del equipo hace evidente su disponibilidad al trabajo -<i>...me dedicaré a buscar nueva información..., ...si tenéis algún problema y necesitáis que haga algo más decídmelo...</i></p>
<p><b>I 5 Evaluación Interna del Equipo</b>            El equipo valora constantemente el funcionamiento interno del equipo en base al logro de la meta conjunta, así como el nivel de efectividad de la participación personal en la dinámica cooperativa. Esto implica analizar y valorar en qué medida se estarían logrando concretar las metas de aprendizaje compartidas, cómo se han desempeñado cooperativamente todos y cada uno de los miembros.</p>	<p><b>I 5 1 Evaluación del logro de la meta de equipo</b>            Cuando los miembros del equipo estiman si han logrado alcanzar la meta de equipo.</p> <p><b>I 5 2 Evaluación de la dinámica de trabajo de equipo.</b>            Cuando los miembros del equipo valoran su desempeño como equipo cooperativo.</p>	<p><b>I 5 1 1 Verificación del cumplimiento de la meta</b>            Cuando los miembros del equipo evalúan si se ha llegado a alcanzar la meta grupal -<i>Por mi parte esto puede quedar concluido, Creo que ha quedado bien.</i></p> <p><b>I 5 1 2 Identificación de correctivos para lograr la meta</b>            Cuando se toman decisiones que permitan acercarse más a la meta grupal -<i>Igual deberíamos trabajar... para que nos quede más completo, ...no creo que haga falta que lo incluyamos...</i></p> <p><b>I 5 2 1 Estimación del desempeño grupal</b>            Cuando se hace una valoración del comportamiento en equipo -<i>...hay gente que no aporta nada, ...no hay participación de las personas de nuestro grupo...</i></p> <p><b>I 5 2 2 Referencia a la acción de cooperar</b>            Cuando los miembros del equipo hacen alusión a la actividad cooperativa -<i>... siento mucho no poder colaborar para ello, Espero vuestra colaboración lo antes posible, gracias, Espero vuestra colaboración lo antes posible, gracias.</i></p>

No obstante, como los datos en sí mismos no contienen una explicación, recurrimos a un proceso de interpretación de los mensajes escritos para analizar su complejidad, típica en los datos de naturaleza textual, incluso cuando se selecciona minuciosamente la unidad de registro (Naidu y Järvellä, 2006). Así, usando como marco de interpretación las cinco categorías y subcategorías que definen la cooperación se analizó el contenido de cada una de las 4.871 líneas

textuales, piezas documentales de registro, que constituyó el volumen total de la actividad virtual. Estos datos textuales se procesaron a través del programa de análisis cualitativo NUD.IST (*Non-Numerical Unstructured Data, Indexing, Searching and Theorising*) para luego ser interpretados, siguiendo a Miles y Huberman (1994), a través de tres tareas básicas de transformación: reducción de datos, disposición de datos y extracción de conclusiones.

## Resultados

Gracias a la complementariedad entre el examen sociocultural, pedagógico y tecnológico con el acercamiento empírico sobre la interacción cooperativa asíncrona escrita en contextos de virtualidad que hemos realizado, la investigación ha conducido a estructurar una serie de proposiciones pedagógicas que se pueden sintetizar en la siguiente consideración: la tecnología virtual, al modular los flujos de interacción según un sistema de comunicación asíncrono escrito, añade a la forma básica de cooperación una matriz de representación temporal –y espacial– a partir de la cual los alumnos reconfiguran sus oportunidades y estrategias de acción en el momento de aprender en equipo en la formación virtual. Esto es, el tiempo de interacción es parte de la estrategia de aprendizaje con la cual y desde donde los alumnos cooperan.

Lo anterior, de forma desagregada, puede expresarse a través de las siguientes afirmaciones que nos aporta este examen teórico y práctico sobre la acción cooperativa mediada de forma asíncrona escrita:

- El alumno, cuando coopera virtualmente, actúa como un alumno-más toda la urdimbre social que interactúa bajo condiciones tecnológicas específicas de comunicación. No debemos suponer que la cooperación y la asincronía escrita están fuera de la experiencia de aprendizaje del sujeto, están y actúan como parte indisoluble de un mismo proceso.
- La interacción implica una competencia comunicacional que está más allá de la conectividad como competencia técnica. Lo significativo del ejercicio de conectividad a la red en la formación virtual estriba en que permite la interacción como acción comunicativa Persona-Máquina-Persona (P-M-P),

es decir, como operación de ida y vuelta entre personas y no sólo como acción tecnológica Persona-Máquina (P-M) de acceso o conexión a la red.

- Lo tecnológicamente factible hoy día, la potencialidad virtual para la interacción, nos brinda la posibilidad pedagógica de orientar la experiencia de aprendizaje personal con la asistencia de *otros*, situándonos así en un umbral potencial que no es otra cosa que la recreación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entre iguales.
- El aprendizaje cooperativo es un tipo concreto de colaboración, una forma definida de acción pedagógica y, por ello, susceptible funcionalmente de ser reconocida por sus elementos constituyentes en la formación virtual. No obstante, el ejercicio cooperativo en la formación virtual, orientada bajo una estructura de acción pedagógica, estimula el aprendizaje de pautas necesarias para la acción colaborativa.
- La cooperación virtual implica al debate virtual puesto que este último es un aspecto necesario, pero no suficiente, para encaminar la cooperación mediada tecnológicamente. El volumen textual del debate no es necesariamente el volumen de cooperación en la interacción asíncrona, ya que, usando la misma cantidad de texto, se puede, cualitativamente hablando, interactuar de forma distinta.
- La interacción virtual para ser cooperativa requiere de una condición básica, como elemental, que consiste en la visualización de una meta conjunta. La meta de equipo no sólo se abre paso como un elemento que transfigura un debate virtual en una acción cooperativa sino que, ante todo, es el ente regulador de donde emanan las diversas necesidades de acción conjunta mediadas tecnológicamente por la asincronía. La interacción basada en una meta común de aprendizaje, como entidad de proximidad psicológica, resulta ser más sustanciosa, educativamente hablando, que la sola conectividad tecnológica.
- El concepto de equipo denota una unidad de interacción desde donde se puede comprender, proponer y analizar la interacción cooperativa entre alumnos en la formación virtual. La acción en equipo no anula la actividad personal, sino que la transforma, la distribuye, como responsabilidad compartida entre cada uno los miembros del equipo. Bajo esta unidad de interacción, el equipo, se ejecuta una ética de cooperación que señala que relegar a un miembro del aprendizaje es postergar la oportunidad del desarrollo de todos.

- La evaluación es una dimensión de la acción cooperativa poco desarrollada por los equipos de aprendizaje virtual. La evaluación interna del equipo, entendiéndose esto como una verificación del cumplimiento de la meta de trabajo conjunto y como ejercicio reflexivo sobre la propia dinámica grupal, se manifiesta como una práctica cuantitativamente exigua y cualitativamente ligada a la búsqueda de una calificación más que a una práctica metacognitiva como equipo.
- De la misma forma que el ciberespacio no anula el espacio físico, sino que crea un *no-lugar*, el tiempo asíncrono otorga a la formación virtual un nuevo orden de sucesiones, esto es, un nuevo ciclo para la interacción. La asincronía en la educación representa, pues, otra cultura temporal para aprender, ya que interactuar de forma asíncrona no significa que el tiempo se anule o se difumine pasando a ser irrelevante; el tiempo, lejos de eludirse con estas tecnologías, se configura como un inédito encuadre temporal para la interacción.
- La interacción, cuando se manifiesta de forma escrita, acarrea además una serie de características diferentes a la forma acostumbrada de interactuar en la presencialidad, diversificando, por ello, la forma de cooperar. La cooperación, al hacerse texto, añade un plus a la interacción que arrastra los defectos y virtudes de la escritura, que sustancialmente ofrece la posibilidad de fijar la palabra recuperando lo dicho por el equipo añadiendo, en el caso asíncrono, un tiempo de escritura flexible, pausado e íntimo, aquel que no tiene la urgencia de la presencia del «otro»; esto hace que la cooperación adquiera una nueva textura.

## Conclusiones y discusión

Si la dinámica cooperativa en y a través de las estructuras tecnológicas en la formación virtual se convierte en un objeto de estudio sugerente para la teoría educativa, la pedagogía tiene hoy la tarea de redescubrir el potencial de la cooperación en las inéditas coordenadas de comunicación que nos ofrece la virtualidad. Como hemos visto, esta tarea implica una profundización teórica

fuerte y el despliegue de un análisis empírico de corte etnográfico virtual que, entre otras opciones, puede retomar la triangulación de datos en torno a las cinco dimensiones cooperativas tratadas para analizar otros eventos en la formación virtual relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, los contenidos curriculares, los tiempos de comunicación, las estrategias didácticas online, los rasgos culturales de los equipos, los efectos con/de la tecnología, las actitudes para la cooperación, la reingeniería de los entornos virtuales, entre otros. Todo ello revela una línea de investigación emergente en el campo de la formación virtual y, además, un punto de referencia metodológico para profundizar en el conocimiento de los diferentes modos de interacción educativa que se entretienen en virtud de Internet.

Visto así, aunque la tarea de construcción de enfoques, modelos e instrumentos de investigación sobre las comunidades virtuales de aprendizaje en la sociedad red así como de las nuevas condiciones sociales que imprimen los entornos virtuales de aprendizaje esté en desarrollo, todos los estudios parten del supuesto que la virtualidad añade al aprendizaje un componente desde donde hay que repensar los procesos educativos. ¿Dónde encontrar esta evidencia? Si se asume que la interacción social puede mejorar significativamente la formación virtual, el ritmo de interacción y la comunicación escrita, ya sea en la cooperación o en la tutoría virtual, son parte de un mismo encuadre de análisis desde donde se debe redefinir los procesos de intervención en la formación en red. De la misma forma que es importante reparar que el tiempo de interacción sí importa, la escritura será el pretexto para la comunicación educativa virtual, pero también el pretexto para el análisis, comprensión y mejora de una formación virtual con rostro educativo.

## Referencias bibliográficas

- BARBERÁ, E. (Coord.) (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Horsori.
- BRAVO, A. et al. (2003). *Animation and synchronous collaboration to support programming learning*. En II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education (pp. 509-513). Badajoz: Junta de Extremadura.

- BRIGGS, A. y BURKE, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- DE WEVER, B. et al. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 26 (1), 6-28.
- DIMITRIADIS, Y. et al. (2004). Middleware para CSCL: marco de componentes software y apoyo de tecnología Grid. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 8 (24), 21-31.
- GARCÍA DEL DUJO, Á. (2003). *Pedagogy in virtual learning environments*. En II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education (pp. 200-210). Badajoz: Junta de Extremadura.
- GARCÍA DEL DUJO, A. y MARTÍN GARCÍA, A. V. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 67-92.
- GARRISON, D. y ANDERSON, T. (2006). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Madrid: Octaedro.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- HARASIM, L. et al. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- HINE, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KERCKHOVE DE, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- KOLENKO, M. y HOIC-BOŽIC, N. (2008). Using Online Discussions in a Blended Learning Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 3, 18-23.
- KOSCHMANN, T. (1996). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KOSCHMANN, T. (Ed.) (2002). *CSCL2: Carrying forward the conversation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



- LARA, S. (2003). *Webquest: the use of internet to introduce inquiry-based learning, cooperative learning and 21th century skills*. En II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education (pp. 1178-1183). Badajoz: Junta de Extremadura.
- MARTÍNEZ, F. (Ed.) (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza. Nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- NAIDU, S. & JÄRVELLÄ, S. (2006). Analyzing CMC content for what?. *Computers & Education*, 46, 96-103.
- OSHIMA, J., SCARDAMALLIA, M. & BEREITER, C. (1996). Collaborative learning processes associated with high and low conceptual progress. *Instructional Science*, 24 (2), 125-155.
- PALLOFF, R. & PRATT, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PÉREZ I GRACIAS, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Píxel Bit*, 19, 49-61.
- RASMUSSEN, A. & LUND, B. (2003). *Pupil cooperation in the context of storyline and computer technology*. En II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education (211-218). Badajoz: Junta de Extremadura.
- REDFERN, S., HERNÁNDEZ, J. & NAUGHTON, N. (2003). *Collaborative virtual environments and the virtual campus*. En II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education (pp. 56-60). Badajoz: Junta de Extremadura.
- SCHRIRE, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups. Going beyond quantitative análisis. *Computers & Education*, 46, 49-70.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. ET AL. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 125-138.
- SLAVIN, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- SMITH, M. Y KOLLOCK, P. (Eds.) (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- STEVEN, J. (Ed.) (2003). *Cibersociedad 2.0*. Barcelona: UOC.

- SUÁREZ, C. (2004). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *Revista Educación*, XII (23) 79-100.
- SUÁREZ, C. (2008). *Educación y Virtualidad. Bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- SUBIRATS, E. (2001). *Culturas virtuales*. España: Biblioteca Nueva.
- TERCEIRO, J. Y MATÍAS, G. (2001). *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Madrid: Taurus.
- VIGOTSKY, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WEIMBERGER, A. & FISHER, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computer & Education*, 46, 71-95.
- WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

## Fuentes electrónicas

- CARNOY, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005*. Recuperado el 20 de diciembre de 2008, de: <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf>
- GROS, B. (2004). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. En *I Congreso Internacional de Educación mediada por tecnologías*. Recuperado el 20 de diciembre de 2008, de: [http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08\\_El\\_Aprendizaje\\_Colaborativo\\_a\\_traves\\_de\\_la\\_red.pdf](http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf)
- LIPPONEN, L. (2002). *Exploring foundations for computer supported collaborative learning*. En *Computer Supported Collaborative Learning, CSCL 2002*. Recuperado el 20 de diciembre de 2008, de: <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/lipponen2002.pdf>
- WALDEGG, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 20 de diciembre de 2008, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239478>

**Dirección de contacto:** Ángel García del Dujo. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. C/ Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca, España. E-mail: [agd@usal.es](mailto:agd@usal.es)

# Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria<sup>1</sup>

## Educational innovations in the Andalusian context. Multicase analysis of experiences in Early Childhood and Primary Education

Juan Carlos Tójar Hurtado

Esther Mena Rodríguez

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga, España.*

### Resumen

La innovación educativa es un elemento clave en la formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria. De esta manera, viene siendo incorporada en los programas de formación de las administraciones educativas competentes. A pesar del incremento de experiencias, tanto en el ámbito nacional como internacional, no existe aún un modelo de evaluación consensuado, ni compartido, que avance en el conocimiento específico y en la mejora de dichas experiencias. La investigación se realizó mediante un análisis cualitativo multicaso de catorce estudios de caso. Cada estudio de caso se focalizó en un grupo de trabajo de profesorado de los niveles de Educación Infantil y Primaria. El estudio multicaso pretendía conocer en profundidad el proceso de la innovación educativa.

Este trabajo sigue un esquema similar al presentado en otros estudios multicaso de similares características, concediéndole un papel destacado al proceso de realización del

---

<sup>(1)</sup> Proyecto Financiado por la Junta de Andalucía: Programa Acciones Coordinadas, III Plan Andaluz de Investigación. Código: ACC-1335.

análisis multicaso (desde el contexto de estudio y las fuentes de datos hasta los procedimientos de recogida y análisis). Se detalla el método seguido haciendo especial énfasis en los procedimientos e instrumentos empleados, la elaboración de categorías y en el análisis cualitativo. Especial mención merece el proceso de validación cualitativa, que se ilustra durante el proceso de análisis de las innovaciones, atendiendo al concepto central de autenticidad. Los resultados permiten construir un marco teórico comprensivo, a partir de datos cualitativos, para el análisis de los procesos de innovación, que podría ser al mismo tiempo muy útil para la evaluación de experiencias de innovación educativa. El modelo teórico del proceso innovador construido ha sido probado, como herramienta de reflexión, por el profesorado innovador para el análisis de los procesos de las innovaciones. Se ha mostrado como un instrumento que ayuda a comprender elementos del proceso y representa, de manera dinámica, aquellos elementos que son relevantes para favorecer la innovación educativa.

*Palabras clave:* investigación cualitativa, estudios de caso, innovación educativa, métodos de evaluación, criterios de evaluación, autenticidad.

### **Abstract**

Educational innovation is a key element in the continuing training of early childhood and primary school teachers. Accordingly, education innovation is incorporated into the training programs of the competent education administrations. In spite of the increase in experience, both nationally and internationally, there is as yet no model of consensual or even shared evaluation that makes any progress toward gaining a specific knowledge of and improving innovative experiences. This research project was conducted using a multicase qualitative analysis of fourteen case studies. Every case study focussed on a working group made up of early childhood and primary school teachers. The multicase study attempted to gain an in-depth knowledge of the process of educational innovation.

This paper follows a scheme similar to that presented in other multicase studies of similar characteristics, granting a leading role to the process of performing the multicase analysis (from the study's context and data sources to the data-gathering and analysis procedures). The method used is explained, placing special emphasis on the procedures and instruments used, the creation of categories and the qualitative analysis. The qualitative validation process is illustrated during the innovation analysis process, with an eye to the central concept of authenticity. The results enable a comprehensive theoretical framework to be constructed, on the basis of qualitative data, which facilitates the analysis of the innovative processes. The framework could at the same time be highly useful for evaluating educational innovation experiences. The theoretical model of the innovative process was tested by the innovative teachers, who employed it as a tool for

reflection in order to analyse innovation processes. The model has proved itself a helpful tool for comprehending elements of the process, and it dynamically represents those elements that are relevant in promoting educational innovation.

*Key words:* qualitative research, case studies, educational innovation, evaluation methods, evaluation criteria, authenticity.

## Introducción

La innovación educativa es un elemento clave en la formación permanente del profesorado de Educación Infantil y de Primaria y, como tal, viene siendo incorporada en los programas de formación de las administraciones educativas competentes. A pesar del incremento de experiencias, tanto en el ámbito nacional como internacional, no existe aún un modelo consensuado, ni compartido, que facilite la evaluación ni que avance en el conocimiento específico y en la mejora de dichas experiencias. El estudio multicaso que se presenta en este trabajo trata de avanzar y profundizar en el conocimiento del proceso de la innovación. Para ello, se ha realizado un análisis cualitativo multicaso de catorce estudios de caso, correspondientes a otros tantos grupos de trabajo de profesorado, en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

No todos los proyectos de innovación son innovaciones educativas. Los proyectos experiencias y actividades novedosas, para ser considerados como innovaciones, deben estar apoyados en la investigación educativa. Al menos en una actitud investigadora que, en su dimensión práctica, se apoye en la reflexión y en el cuestionamiento sistemático, que están íntimamente ligados a la formación del profesorado (Tójar y Matas, 2005).

Otro elemento que añade complejidad a la clarificación terminológica es la constante confusión entre los conceptos de innovación-proyecto, innovación-desarrollo e innovación-resultados. La innovación entendida como proyecto es el diseño inicial de una posible innovación educativa, la planificación de esa innovación. Ésta es la posición que parecen defender muchas administraciones educativas. Se innova, aparentemente, porque se promueven convocatorias y se aprueban proyectos. El seguimiento y la evaluación de esos proyectos pasan a

un segundo plano: «Los organismos gubernamentales han puesto sus energías en la política y la iniciación y, hasta hace poco, han subestimado enormemente los problemas y los procesos de implementación» (Fullan, 2002, p. 113).

Esta forma de entender la innovación es la heredera de un modelo técnico de evaluación educativa que plantea reformar el sistema educativo a partir de la legislación, atendiendo a la necesidad de responder a demandas educativas y sociales (García Gómez, 2006). La innovación-proyecto es ciertamente un cierto nivel de innovación y, al mismo tiempo, la cuestión de la planificación puede continuar estando presente a lo largo de todo el proceso.

La innovación-desarrollo es la experimentación de la innovación, la implantación del proyecto, el día a día interaccionando en el contexto que se quiere mejorar. Algunos ven este nivel como el sustancial, y se refieren a él entendiendo la innovación como proceso (Carbonell, 2002; Brabeck, Walsh y Latta, 2003). Estos planteamientos no niegan la necesidad de planificar (realizar un proyecto de) innovación, ni tampoco la relevancia de que se produzcan cambios y mejoras. Sin embargo, colocan la cuestión central de la innovación en el proceso de desarrollo de la propia experiencia novedosa.

En el otro extremo se sitúa la innovación-resultados, que se materializa en los cambios, más o menos profundos, de primer o de segundo orden. Hay quien sólo considera innovación no cuando se planifica o se desarrolla una experiencia sino cuando por fin se pueden constatar los cambios producidos (Hinton, 2004). En esta línea se mueven modelos educativos como los de rendición de cuentas (Nuttall, 1981), o los de escuelas eficaces (Edmons, 1978), que priman la efectividad de los cambios.

En este trabajo, en lugar de insistir en la perspectiva de los niveles de la innovación (como se hace en trabajos como el de O'Hara, Watson y Kavan, 1999), se plantean estas tres formas de entender la innovación como un proceso en sí mismo. De una síntesis de los planteamientos racionalistas e interpretativos, nacen propuestas como las de School-based review (Hopkins, 1996), basadas en el desarrollo organizacional, o las comunidades de aprendizaje (Wells, 2004). Se trata entonces de poner el acento en la mejora en lugar de en la eficacia. Desde este punto de vista, sólo el análisis de la realidad en cada escuela, la planificación, el desarrollo y la evaluación colaborativa y dialogada en cada contexto son el camino para la construcción del cambio y para la apropiación por los profesionales implicados (Martín Rodríguez, 2002). Innovación y cambio se sitúan, de esta manera, como elementos clave de la formación permanente del profesorado.

Una formación que supera la individualización y el aislamiento en la dirección del trabajo colaborativo y de la perspectiva comunitaria (Imberón, 2007).

La innovación puede, por tanto, configurarse como un proceso complejo que es al mismo tiempo interactivo y recurrente, que no tiene principio ni fin y que puede ser muy bien representado a partir del dibujo de una espiral desde fuera hacia dentro (cuando se concreta el proyecto), o hacia fuera (cuando se impulsa la dimensión creativa, se proponen alternativas y se disemina la innovación).

---

FIGURA I. Representación hipotética integrada de tres perspectivas de la innovación.

---



Esta forma de concebir las innovaciones configura los supuestos/hipótesis de partida de la investigación. De un lado, ¿el esquema innovación-proyecto (planificación), innovación-desarrollo (implantación) e innovación-resultados (consecuencias) resulta un marco comprensivo clarificador a la hora de estudiar y de evaluar las innovaciones educativas? De otro lado, desde una perspectiva interna, es necesario estudiar el fenómeno de manera que sea posible encontrar los elementos clave (o categorías) que sean capaces de ilustrar, y de ayudar a interpretar, el proceso innovador.

Partiendo de los supuestos teóricos anteriores se pueden concretar una serie de objetivos generales:

- Determinar si el marco procesual de la innovación (planteamiento-desarrollo-consecuencias) es suficientemente comprensivo para conocer el fenómeno desde una perspectiva externa.
- Comprender la estructura interna de la innovación educativa con todos aquellos elementos/categorías que se apoyan conjuntamente para desarrollar el proceso innovador.

La metodología interpretativa debe ser legítima para comprender, desde un punto de vista interno, el proceso desarrollado en una serie de innovaciones educativas. Este interés interpretativo por conocer el fenómeno innovador puede ser razonablemente articulado a partir del empleo del método de estudios cualitativos de casos. Dada la naturaleza cualitativa de este trabajo, resulta razonable conceptualizar los objetivos como pretensiones o intenciones que guían las tareas de investigación o hipótesis de trabajo.

En resumen, las pretensiones específicas del estudio multicaso pueden concretarse en el desarrollo de un marco comprensivo de la estructura interna de las innovaciones. Profundizando en esta pretensión general, este estudio multicaso debe intentar:

- Conceptualizar aquellos elementos del proceso que son determinantes para favorecer la innovación, concretando además su papel en el proceso, y
- Construir un modelo teórico, desde los datos cualitativos, que integre elementos del proceso innovador, lo ilustre y lo haga comprensivo.

## Diseño y metodología

Los multicasos se consideran generalmente con el interés de estudiar convergencias y divergencias entre casos. Pueden estudiarse casos múltiples con intención comparativa (casos paralelos), pero también resulta relevante estudiar las peculiaridades que caracterizan a cada caso comprendiendo e interpretando las singularidades de cada contexto, situación o escenario en el que se desarrolla cada caso (casos disimilares). Stake (1994) utiliza la denominación de caso colectivo



para el estudio conjunto e intensivo de varios casos al mismo tiempo. Cuando se estudian varios casos, los argumentos presentados pueden parecer más robustos o convincentes. Yin (1984) hablaba de replicación literal para referirse al uso de casos múltiples para la obtención de resultados similares, y de replicación teórica cuando se producen resultados contrarios por motivos teóricamente predecibles.

En los estudios multicaso, existen dos estrategias de análisis de comparación de casos (Coller, 2000, p. 50):

- Técnica de la ilustración. Los casos se utilizan para ilustrar una hipótesis o teoría emergente.
- Comparación analítica. El investigador observa y compara varios casos por similitud o por diferencias. En la comparación por similitud, se estudian los casos a partir de una variable o fenómeno similar y común a todos ellos (convergencia). En la comparación por diferencia, se trata de encontrar explicaciones a las diferencias que se producen en cada caso (divergencias).

En el presente estudio multicaso, se utiliza la estrategia de comparación analítica por similitud, con la intención de estudiar los fenómenos comunes (convergencias).

Los estudios multicaso han sido utilizados en la investigación sobre enseñanza en diversas ocasiones (Smith y Simpson, 1993; Eick y Reed, 2002). En España, el uso de estudios de casos es cada vez más frecuente en investigación educativa (Fullana, 1998), e incluso algunos en el marco de la formación permanente del profesorado y de las innovaciones educativas (García Gómez, 1999; Gobantes, 2001; Sancho, 1993). Una metodología similar fue utilizada para estudiar las innovaciones docentes desarrolladas en la Universidad (Tójar y Matas, 2005).

## Participantes

Siguiendo a Bogdan y Biklen (1982), a la hora de elegir los escenarios en los que se iban a desarrollar los estudios de casos fue preciso tener en cuenta la tipicidad y la representatividad del fenómeno de estudio. A lo anterior se sumó la recomendación de Stake (1998), en el sentido de priorizar la oportunidad de aprendizaje que pueda ofrecer el escenario elegido.

Como criterios específicos añadidos de selección de los casos se eligieron los siguientes:

- Que hubieran desarrollado la experiencia de innovación durante al menos tres cursos, para que ésta comenzara a estar consolidada en cada contexto.
- Que se desarrollaran en etapas y centros diferentes, con el objeto de poder obtener una panorámica heterogénea.
- Que plantearan temáticas diversas, para ilustrar la pluralidad temática de la innovación en la Educación Infantil y Primaria.
- Que quisieran participar de forma voluntaria en la investigación y se comprometieran a colaborar con los responsables de cada estudio de caso.

Se seleccionó un total de 14 casos, para los que se dispuso de otros tantos colaboradores, con titulación en Pedagogía y Psicopedagogía, específicamente formados en esta metodología y dispuestos a llevar a cabo los estudios de caso.

Los casos estudiados se sitúan todos ellos dentro del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dicho Plan propone una serie de medidas dirigidas a la mejora de la práctica educativa mediante el apoyo a los profesores implicados en proyectos de innovación educativa. Las medidas de apoyo se concretan en convocatorias periódicas para la concesión de proyectos de innovación educativa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Describir exhaustivamente cada uno de los 14 casos excede de los objetivos y de los límites de extensión de este trabajo. No obstante, se ofrecen algunos datos para mostrar la heterogeneidad de casos seleccionada según los criterios establecidos. Cinco centros fueron seleccionados de la provincia de Málaga y nueve de Sevilla. Aunque en algunos casos la innovación se circunscribía a una etapa concreta (tres en Infantil y cinco en Primaria), la mayoría de las innovaciones incorporaba a docentes y a alumnado de los dos niveles educativos. El contexto inicial de los centros mostraba una gran diversidad con características marcadas muy diferentes (rural-urbana, multiculturalidad, absentismo, problemas de comunicación...). Las áreas implicadas en las innovaciones eran también muy diversas y a menudo procedían de varias disciplinas. De la misma manera, las metodologías promovidas en las innovaciones ilustraban diferentes perspectivas lúdicas, globalizadas, el trabajo en equipo, y en temas transversales, el aprendizaje significativo, el profesional reflexivo e investigador, la participación de la comunidad, la introducción de nuevos recursos y estrategias didácticas, y otras prácticas innovadoras.

## Procedimiento y técnicas de obtención de información

No se trataba de conocer simplemente cómo el profesorado lleva a la práctica las diversas innovaciones proyectadas, sino de comprender, más bien, cómo éstas son representadas y percibidas por los propios participantes en la innovación. Para ello, los estudios de caso previstos transcurrieron cada uno por diversos estadios de contextualización inicial, aproximación al caso, profundización del mismo y validación. De esta forma, cada uno de los estudios de caso siguió, en el trabajo de campo, el procedimiento característico del método etnográfico, que supone un proceso interactivo entre las diversas fases de: selección de informantes y fuentes de información, recogida y análisis de la información y elaboración de categorías/dimensiones e hipótesis de trabajo (para contrastar con las fuentes y con nuevos análisis), y todo ello en un proceso recurrente (Tójar, 2001).

El planteamiento inicial preveía un conocimiento en profundidad de las diversas experiencias de innovación, teniendo presentes las posibles limitaciones que dieran en cada caso y las condiciones que pusieran los protagonistas de las experiencias.

El conocimiento en profundidad y la comprensión de los casos implicaba un acercamiento, lo más exhaustivo posible, a la dinámica de desarrollo, a los condicionantes que rodean cada caso, y a las valoraciones personales que el coordinador de cada grupo de trabajo y los integrantes de los mismos hicieran de su propio trabajo.

Como fuentes de información se utilizaron los proyectos de innovación presentados a las convocatorias de la Administración educativa, las referencias de los mismos en Planes de Centro y en las Memorias, y los testimonios del profesorado.

Se elaboró una guía con instrucciones generales para los estudios de caso, con el objetivo de que se desarrollaran unos principios de acción comunes que facilitaran el estudio de convergencias entre los casos (análisis multicaso). La labor de cada uno de los investigadores responsables de los estudios de caso estuvo presidida por los principios de confidencialidad, transparencia, espíritu de colaboración, profesionalidad, confianza y respeto mutuo.

Al profesorado de los diversos grupos, se le indicó además que, en cualquier momento de desarrollo del estudio de caso, y sin tener que dar ninguna explicación al respecto, se podía romper la relación con la persona que estaba en

contacto con ellos y, por ende, con la investigación. Este hecho no se produjo en ninguno de los casos.

Las técnicas de recogida de información empleadas fueron el análisis de documentos, la entrevista en profundidad, la observación participante, la fotografía de escenarios relevantes y el diario de campo. Previa negociación, se fijó en cada caso el nivel de participación permitido en según qué circunstancias (reuniones de coordinación, seguimiento...).

Cada estudio de caso se desarrolló de forma independiente<sup>3</sup>, aunque en varias ocasiones se realizaron reuniones de coordinación con los colaboradores responsables de los estudios de casos, analizando cualitativamente y elaborándose un informe de investigación para cada caso. Las reuniones de coordinación permitieron concretar algunas de las categorías para el tratamiento de la información recogida en los diferentes casos.

### **Procedimientos de análisis**

Tras la primera lectura de los informes de investigación de cada estudio de caso, se elaboró un primer esquema inicial con 17 precategorias, tres de las cuales se subdividieron en otras tantas subcategorías, por lo que se comenzó a trabajar con un total de 28 aspectos. Los esquemas iniciales fueron reelaborándose durante el propio análisis, configurándose finalmente un sistema de 11 categorías y 22 subcategorías. En la Tabla I, aparece la lista de categorías con los códigos correspondientes (acrónimos de cuatro letras), una definición resumida y las subcategorías asociadas.

---

<sup>3</sup> Los estudios de caso se desarrollaron de manera paralela e independiente a lo largo de un curso escolar completo (2005/06), si bien el análisis multicaso sobre el que se centra este artículo implicó mantener el contacto con los centros seis meses más del curso escolar siguiente (2006/07).

**TABLA I.** Códigos y categorías construidas

<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
HIND	Historia individual	Historia individual construida de cada participante en la innovación. Experiencias previas. Antecedentes personales.	
HCOM	Historia compartida	Historia colectiva compartida, construida en común antes y durante las experiencias innovadoras.	
CREE	Creencias del profesor	Creencias y concepciones del profesorado sobre la Educación (en general), sobre los cambios y las experiencias innovadoras en particular. Cómo las innovaciones son representadas por quienes participan en ellas. Valoración interna de la innovación.	CREE-E (Educación) CREE-I (Innovación)
CIRI	Circunstancias de la innovación	Circunstancias que rodean la innovación. Fase en la que se encuentra la innovación, momento (subjetivo) dentro del proceso innovador.	CIRI-F (Fase) CIRI-M (Momento)
PRME	Primeras decisiones	Relación entre las creencias y definiciones de la innovación y las primeras medidas encaminadas a favorecerla.	
RERE	Red de relaciones	Estructura y mapa de relaciones de la innovación. Ámbitos y niveles de interacción.	RERE-Ce (Centro) RERE-A (Administración) RERE-Co (Comunidad) RERE-I (Investigación)
CACO	Cambios en concepciones	Cambios en las concepciones curriculares. Cambios en la concepción y práctica de la enseñanza, en el aprendizaje y la evaluación, en el papel de los materiales curriculares, en las relaciones entre profesores y alumnos...	CACO-Cp (Concepción y práctica) CACO-Ae (Aprendizaje y evaluación) CACO-Mc (Materiales curriculares) CACO-Pa (Profesorado-alumnado)
COFC	Condiciones facilitadoras del cambio	Condiciones que facilitan el cambio, organización de la innovación. Modelo organizativo, intercambios profesor alumno, seguimiento de la innovación, seguimiento, apoyo y asesoría de la innovación.	COFC-O (Organización) COFC-I (Intercambios) COFC-S (Seguimiento)

<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
OBIN	Obstáculos a la innovación	Cualquier obstáculo personal, laboral, administrativo, académico formativo que dificulte la introducción de cambios e innovaciones.	OBIN-Au (Autorresistencia) OBIN-Co (Comunidad) OBIN-Fi (Físicas) OBIN-Ad (Administración)
NUDE	Nuevas decisiones	Decisiones que se toman y ejecutan para poner en práctica cambios que se han reflexionado previamente de manera colectiva.	NUDE-Pr (Propuestas) NUDE-Rp (Profesorado) NUDE-Ra (Alumnado)
TRAN	Transferencia a otros contextos	Posibilidad de transferencia de elementos del proceso innovador de unos centros a otros.	

Como unidad de análisis, se consideraron tanto las expresiones literales manifestadas en entrevistas, o recogidas a partir de la observación directa de las experiencias, como algunas de las valoraciones personales de los investigadores responsables que habían sido validadas por los propios protagonistas de la innovación. En todo caso, se trató de que, durante la extracción de unidades, no se perdiera en lo posible la referencia al contexto, de manera que se mantuviese el significado sustantivo de los diversos segmentos.

La elaboración de las categorías, que se inició con la primera selección de unidades de análisis y construcción de las primeras precategorias, fue desarrollándose de manera paralela al análisis de los datos y a la producción de las conclusiones. La presentación lineal que se realiza en este trabajo se hace con una intención expositiva.

A la información recopilada se le aplicaron procedimientos de reducción y disposición de datos y de elaboración y verificación de conclusiones. De esta manera, se realizaron diversas acciones y construcciones según una escala creciente de abstracción y generalización, entre las que se incluyeron análisis especulativo, clasificación y categorización, formación de conceptos, modelos y tipologías, para que progresivamente los datos pudieran ir tomando cuerpo de teoría.

Todos estos procesos de teorización genéricos y procedimientos analíticos mencionados anteriormente constituyeron verdaderos instrumentos conceptuales para la elaboración de los análisis. Los procedimientos de análisis, que se extendieron incluso hasta la integración e interpretación de los resultados, se ayudaron de la elaboración de gráficas y matrices descriptivas y explicativas.

La triangulación se utilizó, además de para recoger y confirmar datos, para analizar aspectos fundamentales de las experiencias de innovación, gracias a la

posibilidad de fluidez y contraste de la comunicación que se transmite desde los diversos ángulos o perspectivas implicadas.

Los procedimientos de validación han estado presentes en cada uno de los estudios de caso. En este sentido, se utilizaron los criterios clásicos comúnmente empleados en este tipo de estudios cualitativos para dotarlos de veracidad: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985). En el análisis multicaso, se fue incluso un paso más allá, como se muestra en siguiente apartado, utilizando otro tipo de criterios, más propios de la lógica constructivista, que están organizados bajo el concepto central de autenticidad<sup>4</sup> (Lincoln, 1995).

## Resultados

A continuación, se presenta una descripción resumida de los resultados organizados por las diferentes categorías de análisis construidas. Esta forma de presentar los resultados trata de facilitar, desde los datos, la comprensión de la estructura interna de los procesos innovadores, conceptualizando los elementos que puedan ser determinantes en los mismos, de acuerdo con los objetivos y pretensiones expresadas en la introducción.

Cada proyecto de innovación considerado para esta parte de la investigación está desarrollado por profesionales educativos con nombres y apellidos. Cada una de estas personas ha tenido un bagaje y una experiencia diversa a lo largo de su trayectoria personal. El desarrollo de la investigación no ha permitido realizar una historia de vida de cada uno de los protagonistas de las innovaciones, como quizá hubieran merecido todos y todas, pero sí ha atendido a las historias individuales que han contribuido a los antecedentes de la innovación (HIND). Además de por personas, la historia de las innovaciones se construye a través de proyectos colectivos compartidos (HCOM). Son auténticas prosopografías, o historias de vida de grupos, que se construyen con las vivencias, individuales y en interacción, de los miembros de la comunidad educativa, antes y durante la experiencia innovadora.

---

<sup>4</sup> Estos otros criterios son: imparcialidad, autenticidad ontológica, autenticidad educativa, autenticidad catalizada y autenticidad táctica (v. también Tójar, 2006, p. 217-224).

El contexto del departamento, o del centro, en donde se inicia la innovación es diferente en cada caso, pero existen elementos singulares que están en el origen de la misma. Éste es el caso de, por ejemplo, la situación del alumnado en el estudio de caso 2 (EC2<sup>5</sup>) o de sus demandas específicas.

Los problemas de vocabulario, el absentismo o los problemas de comunicación, entre otros temas sustantivos, están en algunos casos en la motivación de la innovación. A pesar de todo ello, la realidad no es inamovible y hay que aprovechar el ambiente negativo para reaccionar con nuevas ideas transformadoras.

¿Qué se entiende por innovación en cada caso? ¿Cuál es la respuesta innovadora que el profesorado es capaz de ofrecer ante las demandas? En la mayoría de los casos, se quiere fomentar el gusto por la lectura: lo importante en estos casos no es sólo saber leer, sino querer leer. Los temas transversales y los valores se trabajan tanto en temas de lecto-escritura como en Educación Física. Las metodologías lúdicas y globalizadas están presentes en otros tantos casos. La elaboración y la experimentación de un programa para mejorar la velocidad y la comprensión lectora es el eje del EC4. Las creencias y concepciones del profesorado sobre la Educación, en general, y sobre las innovaciones, en particular, ilustran la imagen que cada profesional, que cada grupo de profesorado se hace de la innovación en la que participa. Comprender e interpretar lo que cada innovación representa para sus protagonistas favorece la valoración interna de la experiencia: «para mí, una actividad innovadora es una actividad que implique, por parte del profesorado, un replanteamiento y tomar decisiones, trabajar con nuevas perspectivas» (CREE-I, Entrevista 8 del estudio de caso número 3, EC3En08, docente de infantil).

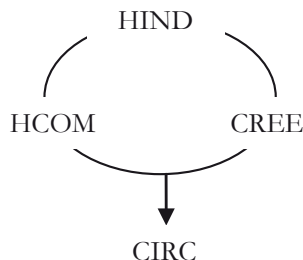
La innovación tiene un carácter procesual. El paso por determinadas fases o etapas es imprescindible antes de llegar a la institucionalización de la innovación. El contexto, en cada caso, influye en la definición de la innovación que se tiene y en la cronología de la misma. No todas las experiencias innovadoras comienzan en la misma fase, porque los contextos son diferentes y algunos aspectos que pueden considerarse innovadores en alguno de ellos, en otros pasan desapercibidos por ser hechos cotidianos o irrelevantes. A esta categoría se la ha denominado circunstancias de la innovación. En el Figura II, se establecen las relaciones de interacción entre las categorías señaladas anteriormente.

---

<sup>5</sup> Se utilizan las siglas EC para identificar cada uno de los estudios de caso desarrollados.



**FIGURA II.** Relación entre la Historia Individual, la Historia compartida, las Creencias del profesorado y las Circunstancias de la Innovación



Profundizando en las relaciones de las categorías de la Figura II resulta posible reconocer algunos de los criterios de autenticidad establecidos por Guba y Lincoln (Lincoln, 1995), mencionados en el apartado anterior. La imparcialidad, primero de los criterios, se materializa como la oportunidad que han tenido todos los participantes de la innovación, individual y colectivamente (HIND y HCOM), de presentar y argumentar sus puntos de vista acerca de la innovación que están desarrollando. En segundo lugar, la autenticidad ontológica se ha utilizado como indicador cualitativo para exigir un cierto grado de elaboración, maduración y evaluación de las construcciones émicas de los conceptos de las personas. Como miembros individuales del grupo de profesorado, debían reflexionar sobre sus propias convicciones y creencias (de HIND a CREE). Los investigadores, responsables de cada estudio de caso, debían indagar en esas reflexiones, profundizar en el análisis de las mismas y hacerlas manifiestas. La aproximación a este segundo criterio se ha realizado preguntando en las entrevistas, con la observación persistente, con la revisión de la información y el análisis conjunto de los protagonistas. En tercer lugar, la autenticidad educativa implica ir más allá de las elaboraciones propias, de manera que éstas pudieran ser contrastadas con sistemas de valores alternativos y se propusieran iniciativas y acciones alternativas (desde HIND y CREE hasta HCOM). La aproximación a este criterio se realizaba en cada estudio de caso asistiendo y participando en las reuniones de grupo, observando y contrastando las diversas formas de valorar una situación desde un punto de vista educativo<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> En el EC3, por ejemplo, se debatía sobre la prevalencia y el respeto de valores de unas culturas sobre otras. En el EC11, se llegó a valorar, desde el punto de vista educativo, la posibilidad de proponer una reducción de horas a la semana extendiendo el calendario escolar. En el E1, se debatieron las cuestiones

De la reflexión individual y colectiva hay que pasar a la acción. No hay innovación sin acción, por lo que es necesario tomar las primeras medidas y materializarlas. Se pasa del plano ideológico al de la acción. ¿Qué medidas son necesarias para que las experiencias innovadoras puedan desarrollarse? Las decisiones pasan por que el profesorado sea, por ejemplo, selectivo en el ámbito de aplicación y renuncie a desarrollarla en todos los grupos en los que tienen docencia (EC1), a prescindir en algún momento de la colaboración de las autoridades académicas (EC7), o del personal de administración y servicios (EC4), a introducir cambios sobre la marcha, actuando con flexibilidad, en la secuencia de actividades programadas (EC6), y a implicar a todo departamento, institucionalizando la innovación (EC2).

Tomar las primeras decisiones supone, en muchos casos, complicar la vida de quien no participa directamente en la innovación. El desarrollo de una innovación puede trascender del ámbito del propio grupo de profesorado y alumnado implicados en las enseñanzas, e impregnar ámbitos más complejos como todo el centro (EC2), el barrio (EC5<sup>7</sup>) y de la sociedad en general (EC14<sup>8</sup>). Para el análisis de este conjunto de enunciados, se construyó la categoría red de relaciones, que permitía examinar la estructura y el mapa de relaciones de la innovación, así como los ámbitos y niveles de interacción. Esto último implicaba el uso de cuatro subcategorías asociadas: RERE-Ce, para las relaciones con el resto del centro educativo no implicado directamente en la innovación; RERE-A, para las relaciones con la Administración educativa; RERE-Co, para las interacciones con el resto de la comunidad educativa, y RERE-I, para las relaciones que se establecían con el desarrollo de la investigación propiciada con los estudios de caso.

Por ejemplo, las quejas a la Administración educativa competente a la hora de apoyar las experiencias de innovación no se hacían esperar (EC1, EC2, EC5). Es preciso subvencionar mejor las innovaciones, darles el prestigio que se merecen e institucionalizar los procedimientos para que el apoyo a la innovación no se produzca de forma ocasional o excepcional.

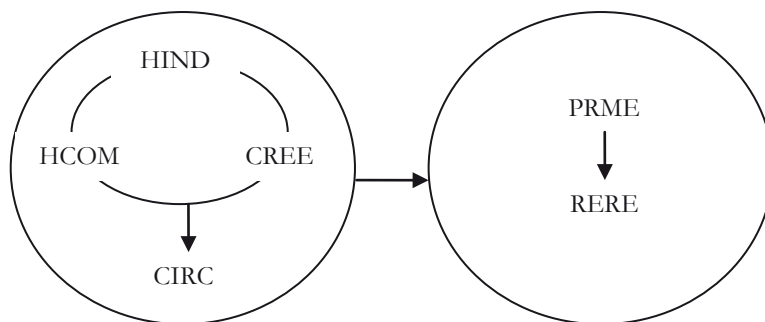
---

éticas sobre *dejar sin innovación* a algunos grupos de alumnado en favor de otros, habida cuenta de las limitaciones de recursos.

<sup>(7)</sup> En la innovación estudiada en este caso se promovió la elaboración de un periódico que implicaba la participación en el proyecto de los habitantes y de los agentes principales del barrio.

<sup>(8)</sup> En este proyecto, algunas de las actividades como la organización y desarrollo de «la fiesta de la bicicleta», o el diseño y puesta en marcha de la «página web sobre educación física y salud» supusieron la participación de miembros de la comunidad educativa del centro e, incluso, de zonas periféricas al mismo.

FIGURA III. Contexto de la innovación, Primeras Medidas y Red de Relaciones



La Figura III representa cómo el contexto de la innovación se relaciona con las primeras medidas adoptadas y se proyecta en los ámbitos de actuación, el mapa de relaciones que se establece (papel que, en el proceso, juegan el resto del centro, la comunidad educativa, la Administración de forma específica y el desarrollo de la propia investigación).

En este momento del proceso, es cuando se puede percibir el papel del cuarto criterio de autenticidad (Lincoln, 1995): la autenticidad catalizada. Es el momento de analizar el grado en el que las acciones de las innovaciones son promovidas o agilizadas por la propia evaluación (que realizan los propios participantes), o incluso por la investigación en la que están participando como estudio de caso. Este criterio se buscó con insistencia manteniendo reuniones con los grupos, mostrando, analizando y verificando la información parcial recogida en cada momento. La evaluación propia y la investigación, de manera complementaria, actuaron como catalizadores de algunas acciones al poner de manifiesto cuestiones que no habían merecido suficiente atención durante el desarrollo de la innovación<sup>9</sup>.

En este momento del proceso, las innovaciones están en pleno desarrollo y es el momento de analizar algunas de las consecuencias inmediatas de las mismas. Las dificultades para desarrollar en el tiempo una experiencia de innovación y que ésta realmente produzca cambios de relevancia es mucho mayor que la de iniciar

<sup>9</sup> Por ejemplo, se pusieron de manifiesto déficits de formación pedagógica del profesorado, realizando propuestas concretas encaminadas a atajar el problema (EC9), o dificultades de trabajo en equipo y propuestas para afrontarlas (EC11).

el proyecto. Para analizar este tema, se construyó la categoría obstáculos a la innovación. Las causas se sitúan en diversos ámbitos. Las dificultades surgen desde dentro de los grupos y se ven influidas por un ambiente institucional nada favorecedor. En el seno de los grupos, las principales dificultades vienen del desigual reparto de las tareas (EC1) y del resto de los problemas derivados del trabajo en equipo (coordinación, liderazgo, organización, etc.) (EC1, EC2). Los problemas se acentúan cuando los docentes pertenecen a diversos centros y tienen una formación inicial heterogénea (otras perspectivas o formas de trabajar, de organizarse, de evaluar...) (EC12). El ambiente de trabajo tampoco es muy favorecedor y en él influyen tanto situaciones cotidianas, como por ejemplo que el resto de los profesores de las mismas materias o similares (y sus grupos de alumnos) no participen en la innovación: «...pero sobre todo personales, En el centro, como personas nos respetan, pero se oponen a cualquier tipo de cambios en general. Pero no tienen argumentos para destruirlo» (EC4 En13, docente de Primaria).

También influyen los aspectos institucionales (OBIN-Ad): no se valoran suficientemente este tipo de iniciativas, existe una gran presión por la inestabilidad que prima en los interinos (EC2), lo que se traduce casi siempre en un apoyo institucional insuficiente (EC5). Los obstáculos proceden a veces de los propios promotores que se resisten al cambio (OBIN-Au, autoresistencias). Otras veces es la comunidad educativa la que no está madura para ciertos cambios (OBIN-Co). La estructura física y espacial no ayuda a menudo cuando se quieren establecer agrupamientos diferentes (OBIN-Fi).

¿Cómo se organiza el proceso innovador? ¿Qué condiciones han de darse para que se facilite el cambio? Con respecto al modelo de organización (COFC-O), se parte con ventaja si ya hay un grupo establecido que trabaja en equipo en otros proyectos (EC4). En cualquier caso, la mejor dinámica es la que se establece a partir de reuniones de trabajo frecuentes (EC3) y se asume la innovación como parte de un trabajo cotidiano ilusionante (EC4).

Con respecto a los intercambios profesor-alumno (COFC-I), las condiciones para que se desarrolle la innovación se favorecen si el alumnado participa de forma voluntaria y hace suya la innovación (EC2), si el alumnado participa en la evaluación (EC4) y se establecen contactos frecuentes con el profesorado cuantas veces se precise (EC7).

La evaluación de la innovación es condición indispensable para el seguimiento de la misma y para la obtención de información que permita optimizarla (COFC-S).

¿En qué se manifiestan los cambios en las concepciones curriculares? ¿Qué cambia en la práctica de la enseñanza? En unos casos, se trata de favorecer una metodología lúdica, aprendizaje significativo, destapar el currículum oculto (EC1, EC6, EC13); se trata también de poner de manifiesto la necesidad de investigar y evaluar la propia labor del profesorado (EC2, EC12).

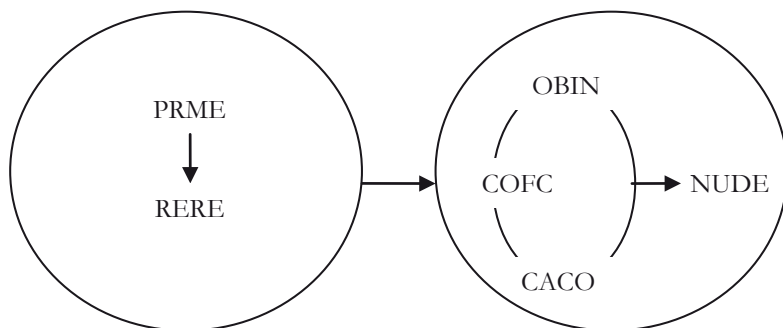
Los cambios en el aprendizaje conducen hacia una metodología por descubrimiento (EC1), y a la creación de situaciones significativas de enseñanza-aprendizaje (EC8). En cuanto a la evaluación, los cambios a veces son notables en el rendimiento académico (como ocurre en EC4).

El papel que se otorga a los materiales curriculares (EC5) y a los instrumentos y recursos didácticos adaptados (EC10) o de elaboración propia (EC4) es crucial, porque a través de ellos se vehicula y articula la innovación.

Un nuevo tipo de relaciones entre el profesorado y el alumnado surge a través de los proyectos de innovación. El inicio es la participación del alumnado (EC2 y EC7), pero la cooperación, la empatía, las relaciones de amistad, la sociabilidad, la autonomía en el trabajo fomentadas se traducen en una mejor interacción, un aumento en cantidad y en calidad en las relaciones humanas que repercute en lo escolar, en lo personal y en lo social (EC2 y EC7). Los profesores y los alumnos se conocen mejor: « [las relaciones] son más fluidas, más abiertas y prácticas y todo se hace más dinámico» (EC4En023, docente de Primaria).

La relación entre el desarrollo de la innovación y las consecuencias inmediatas de la misma (obstáculos, condiciones que pueden facilitar el cambio) produce una nueva toma de decisiones. El proceso se ilustra en la Figura IV.

**FIGURA IV.** Desarrollo y consecuencias de la innovación: Cambios de Concepciones, Condiciones que facilitan el Cambio, Obstáculos a la Innovación y Nuevas decisiones



Como consecuencia de las primeras decisiones y del mapa de relaciones de la innovación, se pueden identificar las condiciones que facilitan el cambio (organización de la innovación), observar los cambios en las concepciones curriculares y percibir las dificultades que pueden obstaculizar el desarrollo de la experiencia innovadora.

Las dificultades y obstáculos que se presentan en el desarrollo de un proyecto tienen un gran valor, en tanto que estimulan al profesorado a buscar soluciones y a sobreponerse ante ellas de manera creativa. Todo problema que aparece brinda una oportunidad de mejora, de modificaciones en la organización, de introducción de nuevos elementos dinamizadores o de búsqueda de ideas y recursos que sustituyan a los que han obstaculizado o retardado el proyecto innovador (NUDE-Pr). De esta manera, las dificultades del trabajo en equipo se van limando, las diferencias con el resto del profesorado tradicional sirven para la cohesión interna del grupo y para mejorar el ambiente de trabajo (EC11).

En definitiva, lo más importante es que la experiencia innovadora sirve de motor de cambio y exige al profesorado (NUDE-Rp, mejora en las relaciones del profesorado) una forma nueva de entender la enseñanza y el aprendizaje, aportándole nuevas dimensiones profesionales (EC9). Se mejora en autoestima (EC10), se está en continua formación, se reflexiona día a día, se afianza el trabajo cooperativo (EC2), se fortalece la figura del profesor-investigador (EC1, EC8, EC13). Se cambia de forma de pensar pero también al actuar, y se trata por tanto de un instrumento de mejora teórica y práctica (EC7). Los cambios son percibidos por el alumnado que se dispone a aprender en un clima de relaciones más favorecedor (NUDE-Ra, relaciones con el alumnado).

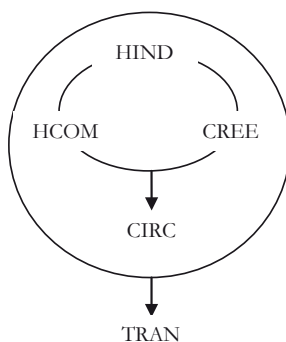
En esta última figura, se ilustra también el último de los criterios cualitativos de calidad (Lincoln, 1995): la autenticidad táctica. Precisamente observando en qué medida las decisiones (NUDE) han sido tomadas a partir de un análisis de los obstáculos (OBIN), identificando las condiciones que facilitan el cambio (COFC), y fundamentándose en cambios en las concepciones personales (CACO), es como se puede evaluar la capacitación de las personas implicadas para la acción (empowerment).

¿Son este tipo de experiencias una especie de islotes en el mar de la educación reglada sin posibles conexiones con éste o con otros puertos (otros colegios de infantil y primaria de los mismos o de otros lugares)? ¿Se pueden transferir los procedimientos, las ideas, los principios, los instrumentos? En todos los casos, se está de acuerdo en que sí. Son posibles conexiones, transferencias y en algunos

casos verdaderas copias (como señalan literalmente en el EC2). No es que sea posible, es que a veces es imparable la diseminación de este tipo de experiencias. Se trata de una necesidad (EC2), y aunque casi nunca se puedan trasladar de forma idéntica las experiencias, la comunicación entre diferentes centros educativos permite favorecer ambientes innovadores en contextos cercanos (tanto física como disciplinariamente). El fenómeno se extiende como un virus informático, contagiando, en el buen sentido, allí por donde pasa.

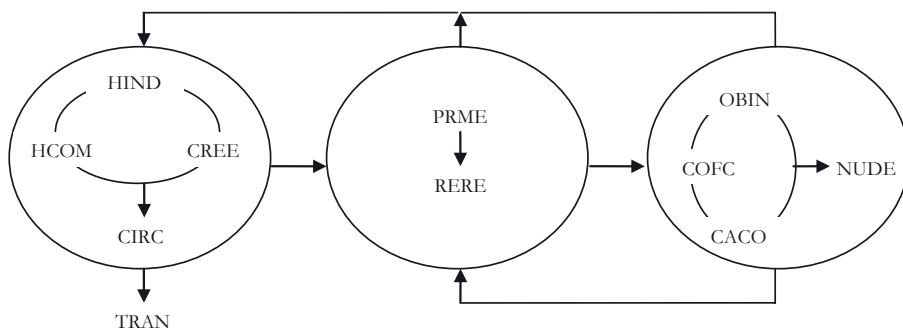
En esta línea de razonamiento, las transferencias estructurales y metodológicas son posibles. Esto es lo que se pretende ilustrar en la figura V.

**FIGURA V.** Contexto de la innovación y Transferencia



Todas las figuras anteriores que representan la relación parcial entre las diferentes categorías de análisis pueden conjugarse en una ilustración globalizada. En este último diagrama aparecen dos nuevas relaciones de influencia (véase Figura VI).

**FIGURA VI.** Diagrama de flujo del proceso innovador



La relación de influencia de la parte inferior muestra cómo las consecuencias de la innovación (los cambios en las concepciones, las nuevas medidas adoptadas a raíz del análisis de los obstáculos y de las condiciones que facilitan el cambio) pueden influir y configurar una nueva red de relaciones, en los ámbitos y niveles de la interacción y, asimismo, pueden provocar la modificación de las primeras decisiones adoptadas.

En el nuevo circuito de la parte superior, se observa cómo el desarrollo y las consecuencias de la innovación pueden afectar al contexto inicial (circunstancias que rodean la innovación, concepciones, historias individuales y del grupo participante). Ambos circuitos, inferior y superior, evidencian el carácter perdurable y en constante renovación del proceso. Un carácter perfectamente compatible con una representación en espiral del proceso. La espiral puede representarse hacia adentro (véase Figura VII): desde los antecedentes de la innovación hasta las primeras consecuencias o cambios.

---

FIGURA VII. Proceso en espiral del proceso innovador

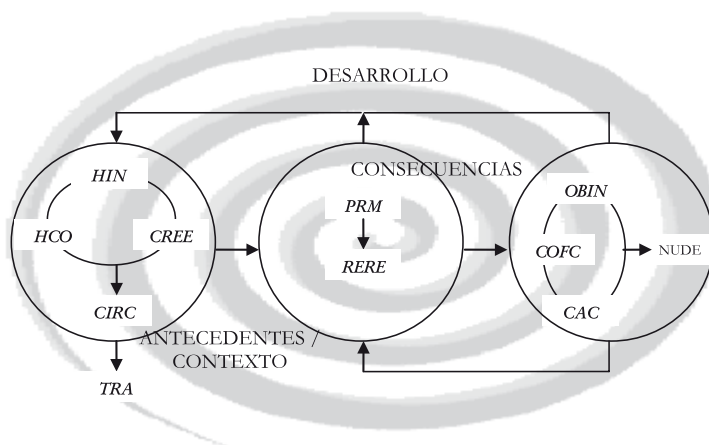
---



Si se combinan las figuras anteriores, se obtiene una representación que incluye las categorías de análisis de la Figura VI organizadas por las macro-categorías representadas en la espiral de la Figura VII: Antecedentes/Contexto (que incluiría las categorías HIND, HCOM, CREE, CIRC y TRAN), Desarrollo (que contendría a las anteriores categorías más PRME y RERE) y Consecuencias (que comprendería a las dos macro-categorías anteriores más las categorías OBIN, COFC, CACO y NUDE).



FIGURA VIII. Macrocategorías y categorías en el proceso innovador



Las primeras versiones de este diagrama fueron debatidas y modificadas a partir de los razonamientos propuestos en los centros por los participantes en los estudios de caso. El objetivo era convertir este diagrama en una especie de modelo que ayudara a comprender cada innovación educativa. El marco comprensivo construido podría ser empleado por los propios participantes como una herramienta de reflexión, de evaluación cualitativa, con la intención de mejorar los procesos de cambio. Los participantes en la innovación debían evaluar, a partir de este marco comprensivo, en qué medida los podía ayudar a representar y a comprender su propia experiencia innovadora.

## Discusión de los resultados

En el estudio multicaso cualitativo, el interés por la representatividad de las opiniones y la generalización de los resultados ha pasado a un segundo plano. Lo más importante es la percepción que los profesores y profesoras de los grupos seleccionados tienen de su propia experiencia innovadora, cómo la viven y la valoran. Este interés por la opinión y la forma de actuar de cada grupo se ha

reunido en el estudio multicaso presentado, que trata de integrar de manera global los diferentes planteamientos y permite conocer la estructura de las innovaciones desde dentro, desde la perspectiva de los grupos que las hacen día a día.

Como antecedentes de la innovación, hay toda una serie de elementos que confluyen en el contexto en el que se inicia el proceso. La historia individual de cada participante, la historia compartida en grupo, las creencias y las circunstancias coyunturales que impregnan el contexto de trabajo configuran el primer eslabón (primera macrocategoría) de esta especie de cadena simbólica. El análisis del contexto implica un diagnóstico de necesidades, la percepción de los problemas por parte del profesorado y la identificación de las primeras estrategias de acción. Es en este momento en el que se define la innovación. Se identifica y especifica lo que se quiere hacer, se adoptan las primeras medidas y se comienza el plan de acción. No todas las innovaciones se inician en la misma fase. En algunas de ellas, la constitución de un grupo de trabajo que quiera colaborar en un proyecto común es ya, de por sí, una apuesta innovadora. En otras, con un grupo ya constituido, se trata de superar otros retos. El contexto y los antecedentes por tanto delimitan la definición de la innovación, las primeras medidas que es preciso adoptar y la fase en la que se sitúa el inicio de la experiencia (segunda macrocategoría).

Este estado inicial de la innovación se proyecta en los ámbitos de intervención y se articula con los medios y recursos que tiene a su alcance. Es en este período cuando la relación con otras entidades (por ejemplo, el apoyo de la Administración cobra especial relevancia, pues puede potenciar el desarrollo de la innovación u obstaculizarla). El proceso continúa con el análisis de las condiciones que facilitan el cambio, que son diferentes según el contexto que se trate, y con las primeras iniciativas de cambio. Cuando estas iniciativas se materializan, es cuando comienzan a aparecer los condicionamientos y hay que tomar medidas para solventarlos. Los proyectos de innovación, si bien han de estar bien definidos y sistematizados, han de ser flexibles para incorporar modificaciones en el diseño que permitan un desarrollo más ajustado a las demandas del contexto. En efecto, a partir de entonces se ponen de manifiesto las exigencias, los cambios de comportamiento del profesorado, los cambios organizativos, las transformaciones metodológicas, entre otros, sin los cuales el proyecto no podría nunca producir un cambio sustancial, en definitiva, una innovación (resultado).

Un fenómeno de cierta relevancia ha sido puesto de manifiesto en varios de los estudios de caso. Es el fenómeno de la transferencia de las experiencias innovadoras a otros contextos. Los procesos son aplicables cuando en contextos

cercanos (fenomenológicamente, no necesariamente de forma material-espacial) se reproducen algunos elementos similares, en esencia, que pueden actuar como catalizadores de una innovación de contenidos semejantes. La transferencia de procesos innovadores es además una garantía de la calidad de los mismos.

En cada uno de los estudios de casos, se habían trabajado los criterios de veracidad (Lincoln y Guba, 1985), mientras que en el estudio multicaso se fue un paso más allá utilizando la autenticidad como eje valorativo de la calidad de la investigación cualitativa realizada. El análisis de los resultados ha ilustrado, paso a paso, el papel que en el proceso innovador han jugado la imparcialidad, la autenticidad ontológica, la catalizada, la educativa y la táctica. A pesar de que los propios Lincoln y Guba (Lincoln, 1995) se encontraban más satisfechos de estos últimos referentes, los criterios clásicos de veracidad continúan siendo mayoritariamente utilizados en las investigaciones de corte cualitativo. Tal vez porque son más fácilmente reconocidos por comparación con las propiedades clásicas de la medida (fiabilidad y validez). Con trabajos de este tipo, en la lógica interpretativa, se fortalece la aplicación de los criterios de autenticidad, evitando emplear perspectivas empírico-analíticas de la medida cuando se desarrolla una investigación cualitativa.

## **Conclusiones, limitaciones y prospectiva**

En los estudios cualitativos de casos realizados, los protagonistas de las innovaciones se han mostrado tal y como son en sus contextos de trabajo. No sólo han dicho lo que piensan ante las cuestiones planteadas por la persona que investiga, sino que además han actuado con la seguridad (o incertidumbre) que les proporcionaba su propio contexto laboral y de innovación.

De manera general, se puede afirmar que se ha conseguido mejorar en la comprensión de algunos elementos (categorías) que están en la base del proceso innovador. Esto supone una gran aportación, tanto desde el punto de vista científico como desde el profesional, puesto que, con las convergencias detectadas entre los diversos estudios de caso, se ha podido construir un diagrama comprensivo que ilustra el proceso innovador desde una perspectiva interna, profundizando más allá del esquema confirmado desde una posible perspectiva externa.

El modelo teórico del proceso innovador construido, representado en el Figura VIII, ha sido probado como herramienta de reflexión por el profesorado innovador para el análisis de los procesos de las innovaciones. Se ha mostrado como un instrumento que ayuda a comprender elementos del proceso y representa de manera dinámica aquellos elementos que son relevantes para favorecer la innovación y para analizar, en cada contexto, el papel que desempeñan, lo que supone una aportación de relevancia de cara al desarrollo de futuras innovaciones educativas. En definitiva, se cumplieron de manera satisfactoria todas las pretensiones expresadas en los objetivos del estudio multicaso.

En este nivel metodológico es preciso reflexionar sobre la factibilidad y utilidad de este tipo de procedimientos de investigación. Se trata de procedimientos costosos en tiempo y recursos, y los resultados son difícilmente trasladables a otros contextos. En efecto, los casos tienen un fuerte arraigo a su contexto de origen y un cambio en las condiciones esenciales del mismo supondría una experiencia innovadora diferente. Pero son precisamente estas características genuinas las que hacen de la metodología empleada en esta investigación una estrategia única para conocer en profundidad los entresijos de una situación de innovación: su origen, sus motivaciones, sus virtudes, sus condicionamientos y en definitiva todo lo relacionado con su desarrollo en la práctica.

La perspectiva cualitativa empleada además ha hecho que cada uno de los estudios de caso se haya desarrollado de forma diferente, a pesar de partir de una misma idea y de utilizar una metodología común. Esto ha supuesto una dificultad añadida a la hora de realizar el multicaso. A pesar de todo ello, se ha realizado un esfuerzo por encontrar nexos de unión, los elementos que están en la base del desarrollo de una experiencia innovadora, la estructura fenomenológica de relaciones que permitiera comprender la dinámica innovadora desde una perspectiva interna.

El análisis multicaso y los estudios de caso, por sí mismos, sobre los que se ha realizado el primero se muestran como una herramienta muy útil para comprender la perspectiva interna de las innovaciones. Estos resultados reafirman lo ocurrido con otras investigaciones, que emplean esta metodología, utilizadas en la fundamentación metodológica del trabajo (Eick y Reed, 2002; Fullana, 1998; García Gómez, 1999; Gobantes, 2001; Sancho, 1993; Smith y Simpson, 1993; Tójar y Matas, 2005; García Gómez, 2006).

Todas las experiencias seleccionadas para los estudios de casos se han desarrollado como mínimo durante tres años (éste fue uno de los criterios de selección), por lo que, en cierta medida, se pueden considerar consolidadas cada una

en su contexto. Posiblemente, en el futuro, resultaría necesario profundizar en el proceso de cada caso, atendiendo a su carácter dinámico, cómo se van transformando, evolucionado o incluso degenerando. Lo cierto es que el profesorado innovador, que no se resigna a repetir simplemente lo que un día aprendió en la Universidad, y en la forma en que lo aprendió, merece más atención por parte de los investigadores educativos. No una atención cualquiera, sino una atención sistematizada en forma de investigación responsable desde el punto de vista ético, que vertebré este campo de estudio y que ayude al profesorado a progresar en la mejora de su labor docente y en su desarrollo profesional.

## Referencias bibliográficas

- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, Inc, 2003 (4.ª ed.).
- BRABECK, M., WALSH, M. & LATTI, R. (Eds.) (2003). Meeting at the Hyphen: Schools – Universities – Communities – Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being. 102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- CARBONELL, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.
- EDMONDS, R. (1978). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling. National Conference on Urban Education*. St. Louis: Cenrel.
- EICK, C. J. & REED, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86, 401-416.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- FULLANA, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 149-166.

- GARCÍA GÓMEZ, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE.
- GOBANTES, J. M. (2001). Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 83-104.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- HINTON, T. A. (2004). Four essential principles for educational success. *Heritage Lectures*, 822, 1-6.
- HOPKINS, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En J. GRAY et al. (Ed.), *Merging traditions. The future of research on school effectiveness and school improvement*. Londres: Cassell.
- LINCOLN, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2002). La autoevaluación institucional. En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Madrid: UNED.
- NUTTALL, D. L. (1981). *School self-evaluation. Accountability with human face?* Londres: School Council.
- O'HARA, M. T., WATSON, R. T. y KAVAN, C. B. (1999). Managing the three levels of change. *Information Systems Management*, 16, 63-70.
- SANCHO, J. (Dir.) (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: CIDE.
- SMITH, K. S. y SIMPSON, R. D. (1993) Becoming successful as an International Teaching Assistant. *Review of Higher Education*, 16, 483-497.
- STAKE, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- (1998) Case Studies. En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, California: Sage.
- TÓJAR, J. C. (2001). *XXX Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- TÓJAR, J. C. y MATAS, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: Un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 529-551.

- WELLS, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 51-57.
- YIN, R. K. (1984). Case study research. *Design and methods*. Londres: Sage. 3.<sup>a</sup> edición, 2002.

**Dirección de contacto:** Juan Carlos Tójar Hurtado. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Bulevar Louis Pasteur, s/n. 29071 Málaga, España. E-mail: [jc\\_tojar@uma.es](mailto:jc_tojar@uma.es)





# La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES)

## Initial Training in the career history of educational psychologists and novice educational psychologists at Secondary Schools

Susana Fernández Larragueta

*Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Almería, España.*

### Resumen

A lo largo del último lustro, la escuela como institución social se ha ido reorganizando y adecuando para dar respuesta a las demandas de una sociedad cada vez más intercultural, global y sujeta a las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, desde las administraciones educativas se ha apostado por la integración de nuevos profesionales en las escuelas e Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) que favorezcan el desarrollo de una educación de calidad, holística y comprensiva.

De entre estos profesionales, el estudio de carácter cualitativo que presentamos se ha centrado en la figura del psicopedagogo y la psicopedagoga<sup>1</sup> noveles de los Departamentos de Orientación de los IES, analizando la influencia que tiene la formación inicial en la construcción de su pensamiento profesional, entendiendo por aquella no sólo la formación universitaria sino también las creencias forjadas a lo largo de su biografía y el proceso de oposiciones en el que se ven inmersos para acceder al puesto en un centro público.

---

<sup>(1)</sup> Más allá de las diferencias entre los términos psicopedagogo y orientador que ya trabajaran Fernández Sierra y Carrión Martínez (1999a), a lo largo del escrito vamos a utilizar ambos términos de manera indistinta para referirnos al coordinador de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

El escrito se estructura en torno a tres apartados, el primero titulado *Formación Universitaria: una aculturación académica*, en el que se analiza la influencia que las licenciaturas de acceso más comunes a la función orientadora ejercen en la concepción que los orientadores noveles tienen sobre su profesión; el segundo, *Proceso de Oposiciones: una inducción desde la legislación*, donde se reflexiona sobre la importancia de esta etapa en la aculturación en prácticas psicopedagógicas determinadas legislativamente, y, por último, el tercero, *Creencias Profesionales: una construcción desde la (h)istoria*, en el que se profundiza en la influencia que la institucionalización e historia de la orientación tiene en las creencias sobre la profesión de los orientadores noveles.

*Palabras clave:* Psicopedagogía, socialización, pensamiento profesional.

### **Abstract**

Over the last five years, the school as a social institution has been reorganising and adapting in order to cope with the demands of an increasingly intercultural, global society ever more tightly bound to information and communication technologies. Accordingly, education authorities have chosen to bring new professionals onto the staff of primary and secondary schools to help in the development of a high-quality, holistic, understanding education.

This paper is a qualitative study of the new staff members. It focuses on novice educational psychologists in secondary school guidance departments. The paper analyses the influence of initial training on the construction of their professional thought, understanding «initial training» as not only university education but also the beliefs educational psychologists have built for themselves over their lifetime, particularly during the competitive examination process they must successfully complete in order to earn a post in a public school.

The article is organised into three sections. The first is entitled «University Education: An Academic Acculturation». It analyses how the most common types of university degrees for getting into the guidance profession influence novice counsellors' conception of their profession. The second, «The Competitive Examination Process: Induction by Legislation», reflects upon the importance of the competitive examination stage in acculturation in the educational psychology practices determined by legislation. Lastly, the third section, «Professional Beliefs: A (H)istory-based Construction», looks deeply into the influence that the institutionalisation and history of guidance counselling have on novice counsellors' beliefs about their profession.

*Key words:* Educational psychology, socialisation, professional thought.

## Introducción

En la literatura científica, encontramos diferentes trabajos que analizan los procesos de socialización de los maestros noveles, estableciendo diferentes fases por las que la mayor parte de los docentes caminan en la construcción del pensamiento sobre su profesión (Contreras, 1987; Grossman, 1992; González Sanmamed, 1995; Pérez Gómez, 1999; Bullough, 2000; Zanting, Verloop y Vermunt, 2001; Ginns, Heirdsfield, Atweh, Watters, 2001); Barquín, Sepúlveda y Blanco, 2002). Así, aún considerando los aspectos incorporados por las corrientes dialécticas de la socialización (Zeichner, 1985), que identifican una participación dinámica y activa por parte de los individuos a la hora de tomar posición, la formación inicial, entendida ésta como la formación universitaria y los primeros años de docencia como noveles reformulando sus creencias sobre la función docente, han sido consideradas como fases esenciales en la construcción del pensamiento que los docentes tienen sobre su profesión.

En el caso de la figura del psicopedagogo de IES, son pocos los estudios, cualitativos y cuantitativos, que se han realizado sobre cómo este profesional construye no sólo su práctica (Fernández Larragueta, 2004; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006a), sino también sobre la profesión psicopedagógica en el sentido que Montero Mesa (2001, 135) expresa como «un cuerpo de conocimiento común sobre la enseñanza, compartido por sus profesionales, expresión del contenido de su profesionalidad, individual y colaborativamente obtenido». La relativa joven historia de la acción psicopedagógica en nuestro país ha derivado en un complejo entramado sobre qué es o deber ser la acción psicopedagógica, combinándose aspectos como la orientación más clínica, la ambivalencia legislativa o la apuesta por una psicopedagogía más holística e integral por parte de diversas áreas universitarias; de esta manera, se ha favorecido la diseminación conceptual de la profesión y por ende, una falta de un modelo práctico al que los profesionales noveles puedan acogerse, más allá del estudio de funciones legislativas que numerosos investigadores han desarrollado (Álvarez Rojo, 1995; Sanz Oro, 1999; Bisquerra, 2002, etc.).

En este sentido, esta polivalencia de ideas sobre el papel de este profesional ha fomentado que cada orientador novel de IES haya tenido que construir no sólo su propio perfil profesional sino que la suma de estas construcciones ha configurado junto con otros aspectos (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006b) lo que actualmente entendemos como Psicopedagogía en los IES.

La investigación que presentamos tiene su antecedente en un estudio llevado a cabo en la provincia de Almería sobre la reformulación y la reconstrucción de la identidad de la profesión psicopedagógica<sup>2</sup>. Entre los temas emergentes que surgieron, observamos que la formación inicial de los psicopedagogos era un pilar importante no sólo en la reestructuración conceptual y práctica de la acción psicopedagógica, sino en la propia aculturación que tienen dichos profesionales sobre lo que ha de ser su actuación. Por esta razón, continuamos investigando sobre los procesos de socialización y construcción de la identidad profesional de los orientadores noveles en los centros de secundaria. En este artículo, nos centramos en el análisis de cómo influye la formación inicial de estos profesionales, considerando en ésta tanto la formación universitaria como las creencias profesionales y el período de oposiciones, en la construcción de su identidad profesional y en la acción psicopedagógica que llevan a cabo en el interior de los IES.

La investigación de carácter cualitativo que presentamos se ha desarrollado en torno a diecisiete relatos de vida a psicopedagogos noveles. Se utilizaron las entrevistas<sup>3</sup> en profundidad como «estrategia básica de recolección de información para construir una historia de vida» (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2007) siendo éstas grabadas y posteriormente transcritas; también se llevaron a cabo observaciones en diferentes escenarios de coordinación entre los orientadores, y, por último, se realizó un análisis documental tanto del material elaborado por los propios orientadores como de los diferentes documentos de centro. Para el análisis, se siguió el proceso inspirado en Taylor y Bogdan (1986) y Goetz y Lecompte (1988) en el que los datos obtenidos a través de las distintas estrategias fueron triangulados, estableciéndose una serie de temas emergentes sobre los que se siguió recabando información para pasar, después, a la elaboración de categorías sobre las que se construyó el informe final, tras la negociación con los informantes. Para la presentación de la investigación, se utilizó lo que Juan José Pujadas (1992) denomina como relatos cruzados.

---

<sup>(2)</sup> Las ideas fundamentales de este estudio fueron publicadas en el artículo de FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.

<sup>(3)</sup> Como ejemplo, la primera promoción de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Almería comenzó en 1994; en la Universidad de Santiago de Compostela, en 1995; en la Universidad Complutense de Madrid, en 1995, o en la Universidad de Alicante, en 1997.

## Contextualización

Para analizar la influencia de la formación inicial en la construcción de la identidad profesional de los psicopedagogos noveles, es conveniente atender a varios aspectos que contextualizan el estudio y el proceso de desarrollo de este profesional:

- En primer lugar, debemos tener en cuenta que las universidades españolas no comenzaron a desarrollar la Licenciatura de Psicopedagogía hasta la mitad de la década de los noventa<sup>3</sup>, coincidiendo la puesta en marcha del papel profesional<sup>4</sup> con el nacimiento de la titulación que debía darle respuesta como una apuesta más allá de las históricas Licenciaturas de Psicología y Pedagogía.
- En segundo lugar, debemos considerar la estructura de acceso al cuerpo docente de Secundaria a través de oposición pública en el que todo licenciado puede opositar, más allá de cuál sea su formación universitaria y su cercanía formativa al papel que ha de desempeñar. En el caso de los psicopedagogos de Secundaria, la mayoría podría ubicarse dentro de las tres titulaciones de acceso básicas en las que hemos centrado nuestro estudio, Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía; sin embargo, no podemos obviar que muchos otros licenciados están actualmente desempeñando esta labor y el conocimiento de sus funciones ha sido adquirido en el propio proceso de oposiciones, lo que hace que esta etapa sea de gran importancia en la construcción del pensamiento profesional.

En tercer lugar, debemos atender a la configuración epistemológica e institucionalización histórica de la orientación en el sistema escolar como base desde la que se construye parte del concepto actual de psicopedagogía, un concepto más cercano al diagnóstico y a la terapia que a prácticas holísticas de asesoramiento y acción indirecta con el alumnado.

El hilo argumental que vamos a seguir en la exposición no se ciñe tanto al grado de importancia que se le concede a cada uno de los apartados que

---

<sup>3</sup> Como ejemplo, la primera promoción de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Almería comenzó en 1994; en la Universidad de Santiago de Compostela, en 1995; en la Universidad Complutense de Madrid, en 1995, o en la Universidad de Alicante, en 1997.

<sup>4</sup> El papel profesional del psicopedagogo, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma andaluza se establece tras la publicación de la Orden de 17 de Julio de 1995 y el Decreto 200/97.

conforman lo que hemos denominado formación inicial como al criterio temporal; así, en primer lugar trataremos la formación universitaria de las tres carreras afines a la función psicopedagógica, destacando cómo perciben los orientadores dicha formación en el desempeño de sus funciones en los IES; en segundo lugar, atenderemos al proceso de oposiciones como espacio relevante en el conocimiento del papel profesional y de las funciones psicopedagógicas, y, por último, trataremos la influencia de la biografía de la orientación en la percepción sobre las funciones psicopedagógicas del orientador.

## **Formación universitaria: una aculturación académica**

El estudio de la influencia de la formación universitaria, sobre todo en la etapa de prácticas de enseñanza, es un tema recurrente para múltiples investigadores en el campo de la formación docente (Contreras, 1987; Pérez Gómez, 1999; Blanco, 1999; Rodríguez Martínez, 2002; Barquín, Sepúlveda y Blanco, 2002). Así, numerosos autores han presentado diferentes investigaciones en las que ponen de manifiesto la importancia de dicha formación en la idea que los futuros maestros tienen de lo que es y/o debería ser su profesión (Barquín, 1995; Imbernón, 1997; Montero, 2001; Pérez Gómez, 1995, 1999).

En este sentido y a diferencia del Magisterio, la variedad de titulaciones y la estructura de acceso a la función psicopedagógica imposibilita realizar un estudio más detallado de esta etapa de aculturación. No obstante, podemos hacer un análisis partiendo de las tres titulaciones mayoritarias en los departamentos de orientación: Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía.

Un punto importante en la diferenciación de las dos primeras sobre la tercera es la propia construcción de la titulación. Así, mientras que la última está orientada directamente para dar respuesta a las funciones y responsabilidades legislativas de este profesional, en las dos primeras la acción psicopedagógica es un camino profesional que muchos titulados sólo conocen cuando finalizan la carrera.

De esta manera y a pesar de que en la titulación de Psicología hay asignaturas de carácter educativo, la mayoría de los orientadores de dicha titulación con los que hemos hablado confiesan una tendencia clínica en la selección de su

itinerario formativo: «A mí me gustaba la clínica, supongo que como al 80% de las personas que hacen psicología» (e: pspd); «Tampoco en la carrera me centré mucho en educativa –psicología de la educación–» (e: pspd). Este distanciamiento con prácticas psicopedagógicas se acrecienta en el prácticum universitario puesto que, de todos los psicólogos a los que hemos entrevistado, sólo uno realizó prácticas en el área de psicología educativa y se centró, básicamente, en intervenciones de diagnóstico directo con el alumnado; todos los demás llevaron a cabo el prácticum en geriátricos, centros de salud, reformatorios, etc.

Sin embargo, cuando se les pregunta sobre si perciben una gran distancia entre su formación y la acción que llevan a cabo en los IES, su respuesta es negativa. Básicamente, la tradición orientadora y las peticiones clínicas de la comunidad educativa les han permitido desarrollar prácticas que, si bien no son actuaciones psicopedagógicas en sentido puro, sí son respuestas directas a las expectativas de la comunidad educativa, lo que les supone un grado de satisfacción por el encuentro entre sus conocimientos universitarios y el desempeño de su labor.

Esta satisfacción de los psicólogos se distancia del sentimiento de desconocimiento del que adolecen los titulados en Pedagogía. Éstos no encuentran una línea directa entre sus conocimientos universitarios y las peticiones terapéuticas del profesorado, lo que les lleva, por un lado, a un estado de desazón y a considerar su formación inicial como lejana e irreal, y, por otro, a sentirse deficitarios en el aspecto psicológico: «Pienso que se necesita mucha base de psicología y yo en ese sentido no podía atenderlo, eres pedagogo y tienes unos conocimientos, pero no tienes por qué saber una serie de cosas que ellos –docentes– te piden y exigen» (e: pspd).

Por su parte, los licenciados en Psicopedagogía se ven mucho mejor preparados que los anteriores para acercarse a la realidad de los centros escolares como orientadores: «En aspectos de planificación de lo que es el plan de acción tutorial, un programa de diversificación curricular o cómo hacer un programa de orientación para los alumnos de cuarto, yo creo que estamos mejor preparados que un psicólogo que se pierde, que no sabe muy bien, qué es eso de la orientación vocacional... porque son cosas que no ha dado, que no ha visto en la carrera» (e: pspd); sin embargo, cabe resaltar, tras un análisis más profundo de la construcción de dicha titulación (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006b), que, en esa formación dual de raíces psicológicas y pedagógicas, tienen una mayor preeminencia las prácticas diagnósticas y terapéuticas en los prácticum universitarios frente a actividades más curriculares o de asesoramiento: «En el

practicum de psicopedagogía yo solamente vi allí, wisc para un lado y wisc para otro» (e: pspd) «Todos mis compañeros hicieron prácticas e institutos, estuvieron trabajando pues con lo típico, pruebas psicológicas» (e: pspd).

Que la preparación inicial de algunos de estos profesionales no estuviera directamente relacionada con la acción psicopedagógica en los departamentos de orientación –a excepción de los licenciados en Psicopedagogía– no significa que los aprendizajes adquiridos en dicha formación, con orientaciones instructivas bien distintas aún con ramificaciones comunes a la acción psicopedagógica, no haya influenciado en la concepción y la práctica diaria en sus primeros años dentro de los IES. Así, los licenciados en Psicología, cuya formación se basa fundamentalmente en un planteamiento clínico, actúan como noveles desde posiciones remediales, de trabajo directo con el alumnado y con propuestas de acción paralelas al currículum, como nos explica una licenciada en psicología; ellos son «sanadores mentales de primeros auxilios» (e: pspd); los licenciados en Pedagogía, más allá de no tener esa formación psicológica, actúan en colaboración con el profesorado aunque la posterior relación peticionaria de la comunidad educativa (básicamente de docentes, pero también alumnos/as y familias) les lleva a sentirse deficitarios en aspectos psicológicos y demandan una formación permanente en el campo clínico de atención directa al alumnado.

Por su parte y como hemos dicho, los licenciados en Psicopedagogía tienen una visión de conjunto más amplia que los anteriores; así, aunque su formación tiene una gran carga de créditos psicológicos, su labor no sólo no se centra en trabajar directamente con el alumnado sino que asume como ejes de su actuación la acción tutorial, la orientación profesional y académica, el trabajo formativo con el profesorado y la propuesta de actuaciones por programas que incluya al conjunto de la comunidad educativa; así, como nos manifiestan, su labor se centraría en «...ayudar al profesorado para realizar programas, trabajar con él para organizar las clases, para que ellos sean los que hacen las clases (...) hay que actuar a la vez con programas porque si no esto no funciona, una persona sola no puede hacer nada. Y esa era al principio mi idea, coordinar, organizar cosas, de asesorar a nivel legislativo... un poco eso» (e: pspd).

No obstante las distancias existentes en la acción psicopedagógica inicial de estos titulados noveles y la influencia en ella de su formación universitaria, se ha ido puliendo y acomodando a lo largo de los años, y esto ha sido debido, básicamente: al conocimiento adquirido en los procesos de oposiciones; a la realidad formal y organizativa de los IES; a la influencia de la comunidad educativa en



cuanto a las necesidades y peticiones, y a la socialización en prácticas psicopedagógicas de otros orientadores con más años de servicio. Así, con el paso de los años la acción de los psicopedagogos y psicopedagogas noveles se han acercado entre sí y, aunque algunas prácticas sean más comunes entre unos licenciados que en otros –algunos psicólogos continúan introduciendo como base de su acción la intervención terapéutica–, la mayoría ha ceñido su labor a las funciones que la legislación establece, centrando su actuación en la coordinación de la acción tutorial y en la orientación profesional y académica, así como la detección de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), su evaluación psicopedagógica y todo lo relacionado con la atención a la diversidad, como son el desarrollo de los programas de diversificación curricular y de garantía social (Fernández Larragueta, 2004).

## **Proceso de oposiciones: una inducción desde la legislación**

La especificidad de acceso al puesto de «profesor de secundaria de psicología y pedagogía» (BOE de 21 de septiembre de 1993) sin delimitar la titulación inicial, más allá de que ésta sea una licenciatura, determina que la fase de formación universitaria no sea tan relevante en el proceso de aculturación, y pase a un segundo plano en la construcción del pensamiento práctico de dichos profesionales, estableciéndose la fase de preparación y desarrollo de oposiciones como la fundamental en el conocimiento de las funciones legislativas de la acción psicopedagógica en los IES.

Así, mientras que en otras profesiones como enfermería, cualquiera de las ingenierías o magisterios, tienen gran importancia en el conocimiento de la profesión los créditos teóricos y prácticos impartidos en la Universidad, en el caso del orientador de IES este hecho no queda tan claro por la multiplicidad de titulaciones desde las que se tiene acceso.

Parecido puede ser el caso del resto de los profesores y profesoras de las diferentes áreas de Educación Secundaria, puesto que el proceso de acceso es el mismo; sin embargo, es importante resaltar varios aspectos diferenciadores en la incorporación de estos docentes: en primer lugar, el psicopedagogo accede al centro para realizar tareas distintas a las tradicionalmente reconocidas en una escuela: la docencia en un aula, cosa que no ocurre con el resto de las áreas; en

segundo, la acción del psicopedagogo en los IES ha sido, y en ocasiones es, desconocida para la comunidad educativa e incluso para el propio profesional, aspecto que no ocurre con el resto de los departamentos didácticos de Secundaria, en los que, por un lado y sujeto a su biografía escolar, conocen la acción docente, y, por otro, acceden profesionales con titulaciones afines a los contenidos que es preciso desarrollar, por ejemplo, en Historia: titulados en Historia o Humanidades; en Matemáticas: titulados en Matemáticas, Económicas, Física; etc.; en tercer y último lugar, aunque no por ello menos importante, el psicopedagogo accede a un departamento cuyo único miembro directo es él<sup>5</sup>, por lo que el proceso de aculturación en el interior del IES es cualitativamente distinto al profesional novel de otro área que se incorpora en el seno de un grupo de trabajo.

La totalidad de los orientadores noveles que participaron en la investigación aseveraron que la etapa de oposiciones fue la fase fundamental en la que obtuvieron conocimiento acerca de las funciones psicopedagógicas legislativas, es decir, aquellas funciones que las distintas administraciones consideran son objeto de la acción psicopedagógica. En este punto, y tras analizar la práctica diaria llevada a cabo por los orientadores y orientadoras de IES, quienes se consideran a sí mismos hijos e hijas de la LOGSE (c: campo) donde «el orientador debe basarse en la ley y saber claramente qué es lo que tenemos que hacer, darla a conocer y ampararnos en ella» (e: pspd), podemos decir que la asunción legislativa de lo que debe ser la acción psicopedagógica, transmitidas y aprendidas en el proceso de oposiciones, es la base socializadora en la que muchos psicopedagogos noveles se ven reflejados; de manera que muchos de ellos reflexionan sobre sus prácticas y han construido su idea de acción psicopedagógica partiendo del modelo legislativo andaluz. Sin embargo, cabría preguntarse si son las funciones suscritas en la legislación las únicas con las que se ha de construir la profesión psicopedagógica o por el contrario son la base desde la que deconstruir, reformular, analizar, criticar y construir una visión que vaya más allá de las funciones psicopedagógicas legislativas.

---

<sup>5</sup> Cuando hablamos de la soledad del psicopedagogo en los departamentos de orientación, nos referimos a que, aún cuando el departamento de orientación está compuesto por los tutores, los docentes de FOL y los de Pedagogía Terapéutica, éstos docentes tienen funciones de docencia directa en el aula, en paralelo pertenecen a otros departamentos de asignatura (como es el caso de los tutores) y su vacante en el centro depende de si éste dispone de Módulos de Formación Profesional (para los FOL) o alumnos con Necesidades Educativas Especiales (para Pedagogía Terapéutica); por tanto, el orientador se convierte en el único miembro directo del departamento de orientación con funciones diversas y no sujetas a procesos de enseñanza-aprendizaje directo en el aula.

Más allá de la socialización legislativa, lo que parece quedar patente es que, tanto para los psicólogos como para los pedagogos y en menor medida para los psicopedagogos, el proceso de oposiciones les proporcionó herramientas prácticas para atender casos concretos en su acción diaria. Por ello, conceden gran importancia al preparador de oposiciones con el que estudiaron y la cantidad de material práctico entregado: «Yo preparé las oposiciones con MM y realmente, es que los casos prácticos que hacíamos en la academia, es lo que yo estoy haciendo aquí, ni más ni menos» (e: pspd). El pragmatismo con el que muchos orientadores recuerdan su proceso de oposiciones, solicitando casos prácticos que poder trasladar sin más a su práctica diaria, nos permite observar el uso dado al conocimiento teórico y práctico adquirido en esta etapa, que favorece el aprendizaje de aspectos prácticos y lo distancia de un análisis teórico. De esta manera, se limita la reconstrucción del pensamiento sobre la acción psicopedagógica desde la reflexión teórica de aspectos como la perspectiva curricular, el modelo de acción psicopedagógica, la función de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendencias sobre investigación, etc., y es que trasladando al ámbito psicopedagógico lo que dice Rozada (1989, 50) con respecto al profesorado, «la mayoría de los profesores viven al margen de estas cuestiones, puesto que no se presentan como útiles para la solución de problemas prácticos, más bien, por el contrario, parecen no introducir más que complicaciones que se juzgan innecesarias y tienden a ser evitadas».

### **Creencias profesionales: una construcción desde la historia**

En la construcción del pensamiento profesional, tienen gran importancia las creencias previas que tienen los profesionales que acceden como noveles a los espacios de trabajo (Sola Fernández, 1999). En el caso de los maestros, la edificación de creencias queda evidenciada en su biografía relacional con el mundo escolar puesto que tienen su referente en «todas aquellas experiencias formativas que posee el futuro profesorado antes de cursar los estudios de magisterio, las cuales influyen en la manera de pensar sobre la enseñanza y en la imagen o identidad que se construyen como maestros y maestras» (Arnaus, 1999, p. 617); sin embargo, en el caso de los psicopedagogos de IES, estas creencias están más cercanas a referentes históricos de la institucionalización de la orientación, a algún tipo de relación directa o indirecta con psicólogos escolares y al concepto popular y de la comunidad educativa sobre qué debe ser el psicólogo escolar.

Al hablar de diferentes ámbitos biográficos de influencia, no podemos caer en el error de considerar la formación del pensamiento de los psicopedagogos noveles como un mero proceso de asimilación de las informaciones recibidas a lo largo de su vida. Por el contrario, consideramos que el orientador es sujeto activo en la configuración de su percepción acerca de la realidad y de la actividad psicopedagógica; para ello, deberá provocar un proceso de confrontación de ideas donde pueda reconstruir las propias. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que expresa Hargreaves (1999, p. 136):

En cualquier grupo, sin la intervención crítica y la reflexión biográfica crítica, la mayoría de los docentes se convierten en víctimas de sus creencias y presunciones previas.

Centrándonos en la influencia que la historia de la orientación y su institucionalización en el contexto escolar ha ejercido sobre las creencias que tanto la comunidad educativa como los psicopedagogos tienen sobre la acción psicopedagógica, debemos tener en cuenta cómo se ha legislado la orientación escolar en nuestro país. Así, la orientación en los institutos tiene su antecedente en los años cincuenta, cuando se crean los Gabinetes de Pedagogía Psicotécnica (Orden de 28 de Febrero de 1959). Estos gabinetes estaban dirigidos por profesionales de la Psicología y su función prácticamente se reducía: «a la actividad diagnóstica de corte psicométrico, no alcanzando ni siquiera un modelo de intervención directa terapéutica» (Carrión Martínez y Fernández Sierra, 1999, p. 122).

Posteriormente, en 1963 y 1967, surgen los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia, cuyo objetivo se centraba en encargarse de la orientación escolar y profesional de los niveles no universitarios, y los Servicios de Orientación Escolar, que centran su actuación tanto en centros de Enseñanzas Medias como en las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial (Álvarez Rojo, 1994). Al trabajo diagnosticador de estos servicios, y desde el ámbito privado, debemos unir la visión clínica de los denominados «psicólogos escolares» fomentados por los Institutos San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía. Sin embargo, es con la promulgación de la LGE'70 cuando se apuesta por una orientación escolar menos diagnóstica y más sistémica; así, se instauran en 1977 (Orden de 30 de Abril de 1977) y con carácter experimental los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs) (Bisquerra, 1996), pasando a convertirse en los Equipos de

Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en 1992. Entre sus competencias encontramos (Bisquerra, 1996):

- Dirigir o realizar la orientación escolar, personal y vocacional del alumnado, fundamentalmente en los momentos críticos de su escolaridad.
- Asesorar al profesorado en su función tutorial.
- Informar a la familia y al alumnado sobre las posibilidades académicas y profesionales.
- Detectar los problemas de aprendizaje y organizar planes de recuperación.
- Buscar y diagnosticar al alumnado de educación especial.
- Programar actividades de orientación.
- Seleccionar pruebas y material de información.
- Proponer modelos de fichas para el registro.

Lógicamente, los profesionales que formaban parte de los SOEVs se vieron desbordados por la cantidad de trabajo y funciones que debían desarrollar, por lo que limitaron sus actuaciones a campos concretos, fundamentalmente los relacionados con el diagnóstico y la intervención de casos puntuales, la atención al alumnado de educación especial y/o la orientación vocacional y académica (Bisquerra, 1996). En este sentido, cobra fuerza un planteamiento de *counselling*, al quedarse relegadas las funciones de prevención e intervención indirecta a partir del trabajo colaborativo con el profesorado y los tutores. Como dicen Carrión Martínez y Fernández Sierra (1999, pp. 127-128): «Nos hallábamos ante un restringido modelo de counselling o intervención directa, organizado a través de servicios, que no llega ni a la acción remedial, simplemente se hacía diagnóstico».

Esta suma de actuaciones con un claro sentido *counsellor* ha favorecido que, aunque hace apenas unos años de la democratización de los psicopedagogos en los IES, socialmente —y entre la comunidad educativa— se mantenga la percepción clínica de que en el departamento de orientación la función principal es el diagnóstico y la modificación de conducta. De esta manera, por un lado se identifica mal la tradición orientadora con la apuesta por una acción psicopedagógica diferenciada, sistémica, curricular, holística y ecológica, y por otro, el reconocimiento de la labor psicopedagógica y las relaciones del orientador en el centro están mediatizadas por la imagen que de ellos tienen la comunidad

educativa y la sociedad en general<sup>6</sup>. Así, entre la historia de la orientación y la concepción popular del psicólogo se ha creado en la comunidad educativa un imaginario distorsionado de lo que es la figura del psicopedagogo, acercándola más a posiciones terapéutica frente al «actual modelo —LOGSE— que asume un enfoque que puede caracterizarse como social, propedéutico, ecológico o sistémico, institucional y centrado en programas de intervención global» (Velaz de Medrano, 1998, p. 170).

Cuando hablamos de comunidad educativa, también nos referimos a los propios orientadores, ya que éstos, más allá de su formación inicial, también se han dejado arrastrar por esa corriente socializadora de la biografía de la orientación. Así, muchos orientadores noveles, en sus creencias iniciales acerca de sus funciones, han pensado en actividades puramente clínicas:

... pues más enfocado a lo que era el modelo antiguo, asesoramiento individual, de una forma más clínica para resolver problemas a los alumnos, nada de equipo directivo ni nada, yo pensaba que era una función más como antes, más como un modelo clínico y con el alumnado, asesoramiento individual (e: pspd).

## Conclusiones

Para finalizar, presentamos una serie de ideas-eje que han estado presentes a lo largo del artículo y que nos permiten continuar con la reflexión acerca de la influencia de la formación inicial en la construcción de la identidad profesional de los psicopedagogos noveles de IES.

A pesar de que la formación inicial de los orientadores influye en la percepción de la acción psicopedagógica, por la utilización de las estrategias y conocimientos aprendidos en la carrera, ésta no es tan fuerte como para distanciar las prácticas desarrolladas por los licenciados en las tres carreras más comunes de acceso a esta función: Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía; puesto que, aunque cada uno asuma su labor bajo el prisma de la licenciatura, a la hora de

---

<sup>6</sup> Una imagen más cercana a la cultura popular de diván, donde la figura del psicólogo es concebida como el *counsellor* que tras la terapia acerca el sujeto incongruente a la congruencia.

enfrentarse a su trabajo lo va a hacer a partir de la interpretación de las diferentes reglamentaciones legislativas, es decir, aunque introducen matices diversos en el desempeño de tareas concretas en base a su formación inicial, siempre parten de la legislación como guía de su actuación en los centros de Secundaria. Por tanto, la formación inicial influye en la visión de la acción psicopedagógica pero dentro del marco de las funciones prescritas por la Administración y aprehendidas en el proceso opositor.

El filtro fundamental que homogeneiza el pensamiento sobre la labor psicopedagógica es el período de oposiciones, ya que es el momento en el que muchos licenciados (la mayoría excepto los de Psicopedagogía) se enfrentan por primera vez a la figura y a las funciones del psicopedagogo; así, el proceso de oposiciones, con un temario común especificado por la Administración que todos han de conocer, se erige como el punto de unión entre el futuro trabajo y el conocimiento de esa labor. De esta forma, esta fase se convierte en fundamental para el proceso de socialización con la teoría profesional.

Una de las principales fuentes de influencia y asimilación de la acción psicopedagógica son las normas, decretos, instrucciones... que organiza esta labor psicopedagógica en torno a las interpretaciones que las diferentes administraciones hacen del denominado modelo LOGSE: un modelo a caballo entre la intervención directa grupal por servicios y la intervención directa grupal por programas (Rodríguez Espinar y otros, 1993). Esta situación les ha llevado a asumir como únicos los planteamientos psicopedagógicos auspiciados en la reglamentación vigente, de forma que, aunque alguno intente introducir alguna actividad diferente, la mayoría de ellos se guían por una línea clara: la legislación del sistema educativo.

Sin embargo, asumir lo regulado por la legislación como única forma de trabajo en los centros les impide preguntarse sobre la adecuación de este sistema, así como divisar alternativas psicopedagógicas y formas de concreción en los IES distintas en la concepción y en la acción a la delimitadas en el marco LOGSE: planteamientos educativos frente a los instructivos, trabajar desde currícula integrados, globales e interdisciplinares en lugar de organizaciones disciplinares, partir de las necesidades del alumnado para desarrollar su aprendizaje y no la lógica interna de las disciplinas, pretender que el alumnado reconstruya su conocimiento y así pueda transformar la realidad y no organizar currícula paralelos que lo único que hacen es adaptarles a la norma, etc.

La biografía de la orientación sujeta a la historia bidireccional del *counselling* y el *guidance*, a la institucionalización de la acción orientadora en nuestros país

y a la cultura popular de la Psicología como algo clínico, de consulta, de problemas individuales/personales, ha influido en la percepción de los miembros de la comunidad educativa acerca de la figura del orientador y de la acción psicopedagógica, y ha determinado la entrada de éstos en los institutos. Asimismo, los psicopedagogos que han accedido a sus puestos de trabajo sin tener un referente al que aferrarse y en el que reflejarse para comenzar a desarrollar su labor también han sucumbido a estos influjos y creencias, y han asumido en muchas ocasiones una práctica remedial que pretende normalizar las dificultades del alumnado en lugar de fomentar un espacio de análisis ecológico e interdisciplinar de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ARNAUS, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ, y F. ANGULO RASCO (Eds), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BARQUÍN RUIZ, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, 7-67.
- BARQUÍN, J., SEPÚLVEDA, M. P. y BLANCO, N. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BLANCO GARCÍA, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: el papel del prácticum en la formación inicial. En A. PÉREZ GÓMEZ, A., J. BARQUÍN RUIZ, J., ANGULO RASCO, F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.



- BULLOUGH, R. V. JR. (2000). Convertirse En profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. BIDDLE, T. L. GOOD e I. F. GOODSON (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. y FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). Orientación y legislación: posibilidades y límites para reorientar la acción psicopedagógica. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2004). *La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria: Análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as*. Almería: Serv. Publicaciones de la UAL.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y CARRIÓN MARTÍNEZ, J. (1999a). De orientadores a psicopedagogos: La formación de un nuevo profesional. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- (1999b). Orientación versus intervención psicopedagógica: apuntes de un dilema. En J. FERNÁNDEZ SIERRA, J. J. CARRIÓN MARTÍNEZ y S. FERNÁNDEZ LARRAGUETA (Eds.), *Orientación y calidad educativa en los institutos de enseñanza secundaria*. Almería: Servicio de publicaciones UAL.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006a). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- (2006b). Construcción y derribo de un perfil profesional: El caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Revista Estudios Sobre Educación (ESE)*, 11, 45-62.
- (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- GINNS, I., HEIRDSFIELD, A., ATWEH, B. & WATTERS, J. (2001). Beginning teachers becoming professionals through action research. *Education Action Research*, 9, 1, 111-133.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

- GROSSMAN, P. L. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62, 2, 171-179.
- HARGREAVES, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ, y F. ANGULO RASCO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- IMBERNÓN, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MARCELO GARCÍA, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- MONTERO MESA, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens Ed.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del profesorado. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ, y F. ANGULO RASCO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. et al. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002). La socialización docente en las prácticas de enseñanza: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 151-165.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1989). Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico. En C. CASCANTE, J. M. ROZADA MARTÍNEZ y J. ARRIETA GALLASTEGUI, *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Oviedo: Cyan.
- SANZA ORO, R. (1999). *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ, y F. ANGULO RASCO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

ZANTING, A., VERLOOP, N. & VERMUNT, J. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.

ZEICHNER, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.

## Fuentes electrónicas

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Recuperado el 15 de junio de 2008, de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T210HistoriaRelatosVida>

**Dirección de contacto:** Susana Fernández Larragueta. Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Carretera de Sacramento, s/n. 04120 Almería, España. E-mail: [sfernan@ual.es](mailto:sfernan@ual.es)



# El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar

## The long road to coeducation. An analysis of the stages of women's education based on three school life tales

Adelina Calvo Salvador

Teresa Susinos Rada

Marta García Lastra

*Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander, España.*

### Resumen

Este artículo, que parte de una investigación más extensa dirigida a analizar la historia de la educación de las mujeres en España a lo largo del siglo XX, tiene por *objetivo* ilustrar cómo se ha desarrollado este proceso a partir de tres fases o períodos distintos: el de exclusión, un segundo de segregación y finalmente, la fase de integración, etapas que por otro lado se han dado también en países de nuestro entorno como Francia o Inglaterra, si bien con una cronología y con unas características diferentes. Para analizar cada una de estas etapas, se ha seguido un esquema común que permite revisar cuestiones como el derecho a la educación de las mujeres que han recogido las leyes educativas, los centros educativos y las experiencias escolares vividas allí y el tipo de acceso al mundo laboral que permitían los estudios realizados. En la investigación realizada, se ha utilizado una *metodología* de investigación biográfico-narrativa que ha supuesto tomar como punto de partida del proceso investigador las narraciones en torno a su historia escolar de tres mujeres de generaciones sucesivas. Estos tres relatos han sido contrastados, analizados y discutidos a partir de las aportaciones de disciplinas como la sociología, la pedagogía, la historia de la educación o los estudios de género para, de este modo, poner a dialogar el

ámbito de la experiencia y el de la teoría. Destacan dos tipos de *conclusiones*: de un lado, los relatos ilustran lo que desde los estudios históricos y sociológicos se vienen denominando etapas o fases por las que ha pasado la educación de las mujeres; de otro, a partir de la combinación de perspectivas hemos podido matizar, ampliar o limitar la historia de su escolarización, ofreciendo un punto de vista diferente al de algunas contribuciones formuladas hasta el momento.

*Palabras clave*: relatos de vida, historia de la educación de las mujeres, coeducación, estudios de género, investigación cualitativa.

### **Abstract**

The objective of this article, which forms part of a larger research project analysing women's education over the last century in Spain, is to illustrate how the process of women's education has gone through three distinct stages or periods: firstly, exclusion; secondly, segregation; and finally, integration. These are the same stages as have occurred in nearby countries such as France and the U.K., albeit on a different time scale and with different characteristics.

In order to analyse each of these stages, the authors followed a common plan that examined questions such as women's right to education under education laws, schools and the experiences lived therein, and the kind of access to the labour market open to educated women. The project used a biographical narrative methodology, in which the starting point for the research process was the narrations of three women from successive generations based on their school histories. These three life histories were contrasted, analysed and discussed using premises from disciplines such as sociology, pedagogy, the history of education and gender studies, in order to stage a dialogue between experience and theory. Two kinds of conclusions stood out: One, the life histories illustrate what historical and sociological studies have termed «stages» or «phases» in women's education; and two, through the combination of perspectives the authors have been able to widen or limit the history of women's school life and find fresh nuances therein, offering a different point of view from that of some contributions made hitherto.

*Key words*: life tales, history of women's education, coeducation, gender studies, qualitative research.

## Introducción

La escolarización de las mujeres es un fenómeno que se ha abordado de forma tardía desde la historia de la educación (Ballarín, 1994; Flecha, 2004; Ballarín, 2001; Grana, 2004) y ello sólo ha sido posible cuando en el seno de la citada disciplina se produjo un conjunto de transformaciones tanto en el objeto como en el método de la misma (Guereña, Ruiz Berrio y Tiana, 1994; Flecha, 2002). Algunas de las transformaciones más importantes tuvieron que ver con la redefinición del concepto de «protagonista de la historia» (Fernández Valencia, 2001) y otras estuvieron relacionadas con las innovaciones metodológicas y, en particular, con la extensión del uso y del reconocimiento de las fuentes orales y de las metodologías de la narratividad como estrategias relevantes en los procesos de indagación histórica (Bock, 1991).

En este marco se sitúa el presente artículo, que se deriva de una investigación más amplia en la que se pretendía analizar cómo se ha desarrollado la escolarización de las mujeres en la España del siglo XX, utilizando para ello una metodología biográfico-narrativa basada en las experiencias escolares relatadas por tres mujeres de generaciones sucesivas (Calvo, García-Lastra y Susinos, 2008; Calvo, Susinos y García-Lastra, 2008). En concreto, nuestra investigación se proponía partir del testimonio de estas tres mujeres y utilizar su relato vital como fuente primaria para la reconstrucción histórica, lo que nos situaba en la línea de considerar los fenómenos sociales como «textos», cuyo valor y significado viene dado prioritariamente por la autointerpretación que las personas otorgan a los acontecimientos, tal y como son relatados en primera persona<sup>1</sup> (Larrosa et al., 1995; Lulle et al., 1998; Goodson y Sikes, 2001; Bolívar et al., 2001; Bertaux, 2005).

Los primeros avances en nuestro estudio nos permitieron explicar algunas de las metamorfosis, continuidades y rupturas que se han dado en la historia de la educación de las mujeres en la España del último siglo (Susinos, Calvo y García-Lastra, 2008) y posibilitaron este artículo en el que hemos trabajado con la hipótesis de que los relatos de estas tres mujeres, Piedad, Luisa y Sofía<sup>2</sup> ilustran algunos de los cambios fundamentales que se han producido en la historia

---

<sup>(1)</sup> Con esta misma filosofía de investigación y también haciendo uso de una metodología biográfico-narrativa venimos realizando varios trabajos que pueden consultarse en Parrilla y Susinos, 2008; Susinos, Calvo y Rojas, 2009; Calvo, García-Lastra y Susinos, 2008; Calvo, Susinos y García-Lastra, 2008; Susinos, Calvo y García-Lastra, 2008.

<sup>(2)</sup> Como es habitual en la investigación cualitativa estos nombres son ficticios.

escolar de las mujeres en España. Por otro lado, estos cambios caracterizarían las fases de la escolarización de las mujeres señaladas por diferentes autoras y autores (Subirats, 2006; Calvo, 2005; Fernández Enguita, 1999) y que de una u otra manera se han dado en diferentes países de nuestro entorno como Francia (Lelièvre y Lelièvre, 1991; Mavrillac, 1997) o Inglaterra (Skelton, 1997), si bien con características peculiares y en momentos históricos distintos.

Tal y como es característico de una metodología biográfico-narrativa de investigación, partiremos de las opiniones, experiencias y recuerdos de estas tres mujeres para ponerlos en relación con lo que ya conocemos desde la historia y la sociología de la educación. Entendemos con ello que las personas deben ser consideradas como un todo dentro de un contexto social, histórico y ecológico y que sus historias no pueden ser tratadas como datos estadísticos, sino como parte de un conjunto amplio y diverso de discursos sociales que trazan la memoria colectiva (Sanz, 2005). En todo caso, podremos con este trabajo aportar voz y experiencia individual al discurso general de las fases de la educación de las mujeres que hemos tomado como punto de partida, a la vez que reconoceremos el carácter dialógico e interactivo de los relatos analizados y por tanto su potencialidad para generar nuevo conocimiento, así como para matizar algunos de los presupuestos sobre la historia de la educación de las mujeres. En todo ello reside la pertinencia de los casos seleccionados.

Así pues, tal y como es habitual en la investigación cualitativa, la muestra utilizada (tres casos) no se ha seleccionado a partir de criterios abstractos y con independencia del material analizado, sino que ésta responde al criterio de la relevancia y significatividad para el estudio (Flick, 2004) y no tanto a criterios de representatividad, más propios de la investigación cuantitativa. Precisamente, la relevancia de estos tres casos se deriva de su poder para ilustrar y problematizar las fases de la educación de las mujeres.

Si tenemos en cuenta, tal y como han expresado numerosos autores (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Viñao, 2002; Pineau, 2005), que la escuela como institución de la modernidad no nació destinada a toda la infancia, es importante preguntarse cómo se produce la incorporación de los grupos humanos que originalmente quedaron fuera de este proyecto alfabetizador original y, en particular, cómo lo hicieron las mujeres. De esta forma, la institución escolar, originalmente exclusivista, ha emprendido sucesivas reformas parciales con la finalidad de incluir a las clases sociales trabajadoras, a las mujeres, a los grupos étnicos minoritarios y, de forma más reciente, a las personas con discapacidad (Parrilla, 2002). Aunque es-



tos cambios o reformas parciales son incomparables entre sí en muchos sentidos (su grado de éxito, sus diferencias en el proceso y en el resultado, etc.), parece que es posible establecer una pauta común en ellos, unas etapas generales que son compartidas y que ineludiblemente parecen recorrer todos los colectivos en el camino de su incorporación al sistema educativo. En el caso particular de las mujeres, estas fases han sido reconocidas como (Fernández Enguita, 1999; Calvo, 2005; Subirats, 2006):

- Fase de *exclusión*. Se trata de un período histórico en el que las mujeres no tenían reconocido el derecho de acceder a la educación formal o accedían a ella de manera muy precaria.
- Fase de *segregación*. Un período en que las mujeres pueden acceder a la educación por vías paralelas y distintas a las existentes (que como se sabe estaban mayoritariamente dirigidas a los varones).
- Fase de *integración*. Es un momento en que mujeres y hombres conviven en los mismos centros, con el mismo profesorado, materias curriculares, espacios, tiempos, etc.

De entre todos los elementos que según Subirats (2006) caracterizarían a cada una de estas etapas, hemos retomado aquí tres para articular las historias de vida escolar. Nos referiremos a la imagen social y la legislación educativa que en cada momento existía sobre las mujeres, a la estructura de los centros educativos y las experiencias que las protagonistas han vivido en los mismos y, finalmente, a las posibilidades laborales que tuvieron estas tres mujeres derivadas de sus opciones educativas.

Así pues, nuestra propuesta es que este esquema de tres fases podría servir para comprender algunos aspectos de la incorporación de las mujeres a todos los niveles educativos desde una posición inicial de exclusión casi total. Si, tal y como afirma Viñao (2004), el siglo XX es el siglo de la feminización del sistema educativo tanto en España como en los países occidentales, con este trabajo pretendemos analizar de manera breve este proceso, jalonado por las tres etapas propuestas y de la mano de la narración de vida escolar de tres mujeres.

## Fase I. El lento acceso de las mujeres a la educación: el caso de Piedad (1913)

Durante todo el siglo XVIII y buena parte del siglo XIX, las mujeres no tenían derecho a la educación, dado que se consideraba que el aprendizaje de sus tradicionales papeles vinculados al trabajo doméstico y al cuidado de la familia no necesitaban de una enseñanza formal. Esta situación provocaba que muchas de ellas fueran educadas en casa o en «establecimientos» donde se les enseñaba a ser complacientes, a adoptar buenas costumbres y a interiorizar las normas para convertirse en el «ángel del hogar» (Sohn, 2002).

El debate sobre la idoneidad de educar a las mujeres comienza a aparecer en el escenario público de forma tardía y lenta (Scanlon, 1987). Así, en España, no será hasta la revolución de 1868 cuando se comience a plantear este tema de la mano del movimiento krausista, que pone en marcha algunas medidas como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer o las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer. Años antes, en 1857, la Ley Moyano había sancionado por primera vez la obligatoriedad de la educación para los niños y niñas de 6 a 9 años, si bien las cifras del momento, según las cuales menos de la mitad de las niñas estaban escolarizadas, demuestran la limitación de ésta a la hora de promover su educación más de cincuenta años después de su proclamación (Ballarín, 2001).

En la época en la que tiene lugar la escolarización de Piedad (que acude por primera vez a la escuela en 1918), se oyen todavía los ecos de los debates sobre las ventajas e inconvenientes de educar a las mujeres, y su relato es una muestra de las condiciones en las que éstas accedían a la educación formal, aún con muchas dificultades, a principios del siglo XX. Es precisamente durante las tres primeras décadas de aquel siglo cuando comienza a manifestarse una especial preocupación por la educación de las mujeres que termina generando diferentes reformas dirigidas a promover su escolarización<sup>3</sup>. Estos prometedores avances, sin embargo, van a encontrar su réplica en otros discursos como el de la Iglesia Católica y en el mantenimiento de unos códigos decimonónicos que continuaban limitando no sólo el acceso a la educación sino el acceso al mundo laboral y a la independencia económica. En relación a todo ello, las declaraciones de Piedad parecen reflejar el diferente valor social de uno y otro sexo:

---

<sup>3</sup> Es el caso de las reformas de los planes de estudio para las Escuelas Normales de Maestras, la derogación de las leyes que les obligaban a solicitar un permiso para acceder a los estudios superiores o la creación de instituciones exclusivas para ellas como el Lyceum Club o la Residencia de Señoritas vinculada a la Residencia de Estudiantes (Scanlon, 1987; Vázquez, 2001).

Pues las mujeres éramos pues... algo más bajo que eran ellos. O sea, que siempre estábamos marginadas podríamos decir, y muy sujetas a lo que digo pues a... las cosas de los tiempos (Piedad).

Nuestra primera protagonista nace (en 1913) en una aldea de apenas cien habitantes de la montaña media-alta del norte de España, un lugar con escasas comunicaciones que centraba su actividad económica en las tareas del campo. Así, la combinación de estas dos situaciones, ser mujer y vivir en un medio rural alejado, mediatizaron su experiencia escolar, una experiencia que sin embargo estuvo en todo momento apoyada y posibilitada desde el ámbito familiar:

En nuestra casa, a mi padre le gustaba leer el periódico y leer libros, cosa que no hacía nadie entonces. Creo que en su vida fue determinante que él, de pequeño, había vivido con un tío suyo que era rico. Se llevó a mi padre para criarle y mi padre siempre me decía: «Yo allí tuve que trabajar como un criado, pero eso sí, les tengo que agradecer que me enseñaron, me mandaron también donde un maestro para que me enseñara algo» (...). También mi madre, que tenía dos tíos curas, tenía esa cosa de la educación, de esforzarse por aprender. Así que vivimos con esa inquietud desde niños y ellos no quisieron que nos quedáramos sin estudiar lo más básico (...). En el pueblo, sólo nosotros salimos a estudiar algo más, nuestra corta cultura. Y no fue tampoco porque fuéramos más ricos, que los había más ricos, pero a lo mejor fue por ese interés de mis padres (Piedad).

Así pues, en contra de lo que venía siendo habitual en la época, Piedad accede a un determinado nivel educativo que le diferenciará del resto de mujeres de su pueblo e incluso de los hombres dado que, como ella misma afirma, «había unos cuantos chicos de la edad de mis hermanos que no sabían escribir».

Las primeras enseñanzas de Piedad tienen lugar en su pueblo en un establecimiento educativo con una forma escolar muy incipiente (en la infraestructura, el profesorado, los materiales, los niveles educativos, etc.) que todavía tardaría varias décadas en consolidarse. Tal y como ha explicado Escolano (2002), este tipo de instituciones en el medio rural (en contraposición a las escuelas de párvulos de las ciudades) tenían en su mayor parte una función asistencial estando dirigidas, sobre todo, a la recogida y vigilancia de los menores y quedando así lo académico en un segundo plano. En palabras de nuestra protagonista:

En mi propio pueblo no teníamos escuela, pero cuando yo tenía unos 5 ó 6 años, durante los meses de invierno *ajustaron* a unos maestros para que nos enseñaran algo a los críos (bueno, eran hombres que simplemente tenían unos estudios un poco mayores que los demás, no eran maestros propiamente dichos). Allí comencé mi primer contacto con la escuela, en un local con muy malas condiciones, muy oscuro y sin apenas materiales donde el maestro nos trataba de enseñar las cuatro reglas a grandes y a chicos todos juntos (Piedad).

Tras este primer contacto con la escuela, Piedad acudirá, cuando ya contaba con 8 años de edad, a una «escuela de maestro» que «patrocinaba un señor muy rico que había allí», una situación común en medios como el suyo donde benefactores de la zona se encargaron de paliar las carencias educativas derivadas de la casi inexistente red escolar. En su caso, la asistencia a este tipo de escuela también se explica porque acudía a la misma acompañada con sus dos hermanos varones. El modelo de escuela unitaria al que acude Piedad es común para el conjunto del país en ese momento, dado que, a pesar de las regulaciones que ya establecían la configuración de escuelas graduadas, el modelo tardará en implantarse debido principalmente a condicionantes económicos (López Martín, 1997). Así, las circunstancias en las que se desarrolló su paso por la educación formal nos remiten a una escuela rural, unitaria y con escasos recursos, modelo dominante de escolarización en su época.

La particular escolarización de Piedad (que, al tener una edad parecida a la de sus hermanos varones, acudía con ellos a la escuela) la diferencia de la que vivieron sus dos hermanas mayores que acudieron durante más tiempo a una «escuela de maestra» donde «aprendieron a coser, a bordar, a hacer bolillos».

Pero, aunque la experiencia escolar de Piedad fue diferente a la de sus hermanas, tuvo también semejanzas dado que, años más tarde y después de un período sin escolarizar, accede a un establecimiento exclusivo para chicas:

El caso es que un poco después de acabar en la escuela del pueblo vecino, con 12 ó 13 años, mis padres me mandaron dos inviernos a un colegio particular que era sólo para chicas. ¡Allí iban las más ricas de la zona! (Piedad).

Así pues, la experiencia educativa de Piedad se reduce a unos cuatro años de escolarización intermitente en régimen mixto y en régimen segregado. A pesar

de todo, su permanencia en el sistema educativo no es tan exigua si la comparamos con la media de la escolarización del resto de niños y niñas de la época, particularmente en el medio rural donde el trabajo infantil era indispensable para la economía familiar. Como es sabido, los menores colaboraban en tareas agrícolas y ganaderas (a las que, en el caso de las niñas, se añadían las domésticas), pasando a convertirse las mismas en una ocupación habitual que interrumpía el paso de estos niños y las niñas por la escuela (Tiana, 1987), lo cual queda confirmado por Piedad:

Yo fui poco a la escuela, claro que entonces la mayoría de los niños y niñas iban unos pocos años a la escuela y nada más. Enseguida tenían que ayudar en casa y en las tareas del campo o buscar formas de ayudar en la economía de la familia. (...) Era bastante frecuente que tanto los niños como las niñas tuviéramos que faltar a la escuela para ayudar en las tareas de casa, sobre todo con el ganado (Piedad).

El tiempo que Piedad pasa en esa institución privada y femenina (los dos inviernos de los años 1925-26) suponen para ella una oportunidad única de cambiar su futuro. Tal y como ella ha narrado, en ese momento, al destacar por encima de sus compañeras, la profesora ofrece a su padre la posibilidad de «preparar» a Piedad para convertirla en maestra (una profesión que, años más tarde, desarrollará su hija Luisa). Sin embargo, varias circunstancias (entre las que destacan las necesidades de la familia que hacen que Piedad sea una ayuda más en la economía familiar) coadyuvan a que finalmente la familia opte por la decisión más conservadora y su vida quede ligada en lo laboral y en lo personal al mundo rural en el que nació. Piedad afronta dicha decisión con la resignación acorde con los valores que se esperaba de las mujeres de la época:

Cuando alguna vez he pensado en ello pues creo que estaría de Dios que tenía que ser así, que me iba a tocar trabajar mucho, y muy inútilmente... Claro, no por eso pienso que por haber sido maestra iba a ser feliz, pero yo nunca he hecho un no a la cultura y a mí me hubiera gustado pues ser un poco más, sí... (Piedad).

## **Etapa 2. La consolidación de la escuela segregada: el caso de Luisa (1939)**

La experiencia de Luisa (generación 2) se sitúa en un momento histórico donde, al contrario de lo que ocurría en la generación anterior, se había obtenido ya un cierto consenso social sobre la necesidad de la educación de las mujeres. En España, la obra educativa de la II República ayudó a consolidar este derecho femenino dado que, como es sabido, el citado período fue para las mujeres un momento de apertura a un nuevo escenario de oportunidades. Sin embargo, el régimen franquista que se instala en España durante cuarenta años a partir de 1939 significó un claro retroceso y la vuelta a una concepción de mujer vinculada exclusivamente al mundo privado.

Entre las primeras medidas impulsadas por la dictadura se encuentran las que tienen lugar en el campo educativo. De esta forma, desde el verano de 1936 y de manera reiterada a lo largo de las siguientes décadas, el gobierno dictará una sucesión de órdenes encaminadas a afianzar una clara diferencia social entre hombres y mujeres como las que se refieren a la derogación de la coeducación (que pasa a ser considerada «antimoral y antipedagógica») y en consecuencia, la promulgación de una escuela segregada (Escolano, 2002; Ballarín, 2001; Puellas, 1991). Por otro lado, la influencia cada vez más importante de la Iglesia católica en la educación ayudó a configurar un ideal educativo femenino que se ha resumido a partir de tres conceptos clave: «Dios, Patria y Hogar» (Ballarín, 1995), modelo que se consideraba incompatible en la mayor parte de los casos con el acceso de las mujeres a la educación superior, la cultura y el trabajo remunerado.

Como reflejo de esta situación, la Ley de 1945 sobre enseñanza primaria recogía en su artículo 11 dedicado a la educación profesional que:

La educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas (MEC, 1990, p. 667).

Las declaraciones de Luisa dejan constancia de estas diferencias entre sexos:

Esas diferencias [en las tareas escolares de chicos y chicas] creo que eran el reflejo de la sociedad. La escuela educaba para lo que la sociedad de entonces exigía y necesitaba dentro de la escasez de medios que había.

Era ley inexorable, parecía que estaba grabada a fuego en la conciencia de todos. Y supongo que eso no pasaba sólo en España (Luisa).

Luisa nace (en 1939) en una aldea de montaña, muy alejada de las transformaciones que se estaban produciendo en el medio urbano. Acudió pronto a la escuela unitaria del pueblo (a la edad de 4 ó 5 años) en un régimen similar al descrito en el caso anterior. Así es como recuerda este primer establecimiento escolar:

La escuela del pueblo era una escuela abierta. Por aquel entonces, si cuando eras pequeño (4 ó 5 años) no eras muy latoso podías asistir a ella. Yo me acuerdo de ir con mis hermanos siendo muy pequeña. Aquello no era una escolaridad muy sistemática, si no ibas, tampoco pasaba nada (...). El primer recuerdo nítido que tengo sobre la escuela se refiere a un profesor que se esforzaba mucho. Leía, hacía problemas y cuentas. Lo que se hacía fundamentalmente en el aula era lectura, escritura y cálculo. Recuerdo que nos ponía a leer, y empezaban los mayores, luego los pequeños y al final leía toda la clase. (...) Cantábamos cantos religiosos y cuando salíamos al recreo cantábamos las canciones del movimiento<sup>4</sup> de la época como *El cara al sol* (Luisa).

Así pues, debido a que la primera escolarización de Luisa se realiza en régimen de escuela mixta, el currículo que cursa en aquel momento no parece tener un carácter específicamente femenino. Esta situación era bastante diferente a la que se vivía en los centros urbanos desde la llegada del régimen franquista, quien trajo consigo importantes cambios en el sistema educativo dirigidos a implantar una «nueva escuela» que comulgara con los valores del régimen (Cámara, 1984; Flecha, 1989; Navarro, 1993; Puelles, 1991; Escolano, 2002).

Sin embargo, será poco tiempo después y en esa misma escuela cuando Luisa comience a ser testigo de estas nuevas orientaciones que permitirán apreciar algunos rasgos propios de un currículo femenino (orden, limpieza, religiosidad, etc.):

Hacíamos labores un día a la semana y en el mes de mayo aprendíamos poesías para ir a recitárselas a la Virgen con unos ramilletes de flores.

---

<sup>(4)</sup> Se refiere al Movimiento Nacional, organización totalitaria que canalizó la participación sociopolítica durante el Franquismo.

Bueno, era una educación bastante femenina y si me pongo crítica con ella podría decir que era específicamente femenina con lo que no estoy de acuerdo con ella y sin embargo, siento que aquello me gustó. (...) En la escuela las chicas hacíamos las labores, hacíamos un costurero. Primero había que coser de una determinada manera, luego un poco más complicado y así. Mientras tanto los chicos dibujaban, hacían mapas, hacían problemas (Luisa).

Tras este primer contacto con la «educación femenina», va a ser la llegada al internado de monjas («para que superara un poco el déficit que la escuela primaria me había dejado») en el que Luisa pasa seis años (1952-1958) y donde desarrollará su educación media (bachillerato elemental y estudios de magisterio), el momento en el se sumerge de lleno en la educación nacionalista y católica. Como para un gran número de jóvenes de su época, el acceso a la educación se convierte en una buena oportunidad de ascenso y mejora social más allá de las oportunidades que se ofrecen en su entorno rural.

Estos estudios estuvieron dirigidos de una manera clara a alimentar el ideal femenino educativo y social de la época<sup>5</sup>. En esta misión, no sólo la Iglesia jugará un papel relevante sino también diferentes órganos propagandísticos afines al régimen de Franco. El ejemplo más paradigmático de estos últimos es la Sección Femenina. Si bien toda la educación estaba imbuida de estos valores, asignaturas como la educación física, la formación del espíritu nacional, labores o religión (Rabazas, 2001; Ballarín, 2001) dirigían a las jóvenes hacia el «ideal de ciudadana» de la época:

Nuestra profesora de educación física, en los años en que yo fui más mayor, nos enseñaba bailes regionales y de vez en cuando hacíamos una exhibición como las de la Sección Femenina porque la profesora de educación física era de la Sección Femenina. (...) Formación del espíritu nacional (...) la teníamos en todos los cursos, eran contenidos como, por ejemplo, quién fundó la Falange, cuales eran sus ideales, los puntos de la Falange, qué eran las JONS, quién fue José Antonio Primo de Rivera, quién fue Ramiro Ledesma Ramos, qué es la Sección Femenina, cómo funciona, cómo son los mandos, qué escuelas tienen

---

<sup>5</sup> Para el caso particular de los estudios de Magisterio puede consultarse San Román (2001).



en España, qué misión tiene la Sección Femenina, etc. Esto lo estudié hasta en las oposiciones de magisterio, de hecho, antes de aprobar las oposiciones tuve que hacer un curso de un mes de la Sección Femenina. Después también teníamos que presentar labores. Cada 15 días había que hacer labor e ir terminando lo que te pedían. Por ejemplo, en magisterio me acuerdo que había que hacer un costurero con puntos regionales, que si el segoviano, el mallorquín, el canario, etc. Había que hacer zurcidos, poner piezas de tela (cuadradas y circulares), hacer ojales, presillas y cosas de esas (Luisa).

Tras finalizar el bachillerato elemental, Luisa decide decantarse por los estudios de magisterio, aunque, como ella misma indica, «en realidad no podría decir que yo elegí estudiar magisterio», debido a las escasas alternativas existentes. La Universidad aparece ante ella como un horizonte poco claro e inalcanzable; baste recordar que en ese momento las mujeres tan sólo significaban alrededor del 20% del total del alumnado universitario, viniendo en la mayoría de los casos de las clases sociales más altas y, esencialmente, del medio urbano (García de León, 1994). Como apunta en su relato:

Una vez que lo finalizabas [el bachillerato elemental] tenías dos opciones, hacer bachillerato superior y luego ir a la universidad o hacer magisterio. Pero para que te sitúes, esa primera opción, la del bachillerato superior y universidad lo hacían el 3 ó 4% de las alumnas, las demás hacíamos magisterio, no teníamos otra opción (Luisa).

Dado el papel que el franquismo atribuía a las mujeres en la sociedad, sólo algunas salidas laborales como el magisterio o la enfermería (dos de las denominadas «profesiones del cuidado») aparecían como idóneas para aquéllas que, aun sin descuidar su función social de esposa y madre, decidían aventurarse en el mundo profesional. El porcentaje de mujeres que engrosaba las filas de la población activa en esa época no alcanzaba más que al 15% del total (García-Lastra, 2005), siendo Luisa parte de este exiguo grupo al comenzar su trabajo como maestra nacional en la década de los sesenta. Pese a la conocida instrumentalización que el régimen político realizó de la profesión docente (Rabazas y Ramos, 2006; Nicolás y López, 1986), no es menos importante reconocer los espacios de libertad que se abrieron a las mujeres que tuvieron ocasión de ingresar en el

mundo del trabajo remunerado dada la consiguiente independencia económica y las posibilidades derivadas de ésta. En el caso del magisterio, se produce no sólo la independencia económica, sino también cierta independencia ideológica del régimen, dado que fueron las maestras quienes como movimiento de mujeres tuvieron oportunidad de luchar por mejorar la situación de las personas de su sexo y por oponerse a los ideales de la dictadura (Flecha, 1997).

### **Etapa 3. El desarrollo de la escuela mixta: el caso de Sofía (1971)**

La década del nacimiento de nuestra tercera protagonista representa el comienzo del fin del régimen franquista<sup>6</sup> y, con ello, una progresiva transformación de los papeles sociales de hombres y mujeres, así como un cambio en las finalidades y en las características de la educación formal. Por un lado, nos encontramos con la reforma legal que en 1970 daría lugar a la Ley General de Educación que derogaba la obsoleta Ley Moyano y que regulaba la implantación de la escuela mixta. Por otra parte, una vez cubiertas las necesidades básicas, la población comienza a otorgar a la formación un papel fundamental como vehículo para la promoción individual (Tezanos, 1978).

Esta época representa también el largo camino hacia un nuevo papel de las mujeres en la sociedad. La dictadura franquista comienza un período de apertura, aunque todavía tendrían que pasar algunos años para que se produjeran cambios importantes en la situación social de las mujeres y éstas pudieran conquistar algunos derechos básicos (p. ej., modificaciones del Código Civil o despenalización de los anticonceptivos –Alberdi, 2005–).

La experiencia educativa de Sofía es un ejemplo del avance de la escolarización de las mujeres, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. La igualdad de oportunidades (al menos formalmente) bajo la que discurre su paso por la escuela le permitirá acceder a unos estudios universitarios tradicionalmente masculinos, pasaporte, a su vez, para una profesión relativamente «nueva» para las mujeres. Este valor de igualdad también estaba presente en su familia puesto que, como ella misma ha señalado, en ella no se hacía distinción entre los hijos por cuestión de sexo:

---

(<sup>6</sup>) Como es sabido, estas transformaciones sociales están vinculadas al desarrollo económico del país cuyo inicio suele fijarse a finales de los años cincuenta del siglo XX (Tusell, 1989).

En mi casa la educación siempre ha sido algo fundamental; tanto mi padre como mi madre se han dedicado a la docencia y han tenido claro que sus hijos tenían que estudiar, no lo entendían de otra manera; de hecho, los tres hermanos tenemos estudios universitarios. Los tres hemos ido al mismo colegio, al mismo instituto, hemos elegido estudiar en S. o en otra universidad, hemos tenido las mismas oportunidades (Sofía).

Los rápidos cambios que acontecen durante la transición democrática (muchos de ellos impulsados por movimientos de mujeres) posibilitan que Sofía vaya a la escuela a una edad muy temprana (desde los 3 ó 4 años de edad) en régimen de escuela mixta:

A mí siempre me gustaba sentarme al lado de mis amigas y no había problema para hacerlo. En la clase la mayoría eran chicos, de veintitantos, más de la mitad eran niños, así que, por lo menos los últimos años, todas las chicas nos sentábamos juntas. En el aula no había muchas diferencias entre chicas y chicos, cuando trabajábamos en equipo siempre estábamos mezclados. Creo que donde más se notaban las diferencias era en los recreos, cuando los chicos jugaban al fútbol y nosotras hacíamos otras cosas (Sofía).

Los recuerdos de Sofía no sólo ilustran la posibilidad de que chicos y chicas se eduquen juntos, sino que sus palabras nos remiten a un interesante debate educativo<sup>7</sup>, las necesarias transformaciones que deben operarse en la escuela para que ésta pueda ser considerada verdaderamente coeducativa. La problematización sobre las actividades que ocupan a chicas y chicos durante el recreo (consúltese Subirats y Tomé, 2007) así lo atestigua:

Los que no jugábamos al fútbol o al baloncesto no teníamos espacio para jugar. O jugabas a un deporte o no tenías espacio.

Sofía accede al bachillerato (1986-1990) en un momento en que ya se ha consolidado la progresiva democratización en el acceso a este nivel educativo

---

<sup>7</sup> Para una primera revisión sobre esta temática puede consultarse Pérez Cantó (2003).

que había comenzado lentamente en el momento en el que Luisa cursa estos estudios<sup>8</sup>.

Pero las diferencias que se pueden observar en relación con estas dos generaciones de mujeres no se refieren sólo al acceso a determinados estudios, sino también al contenido de los mismos. Sofía estudiará bajo una reforma educativa (Ley General de Educación de 1970) desde la que se organizaría un currículum muy diferente al que cursó su madre, donde tienen cabida un conjunto de enseñanzas más aplicadas y donde el rastro de las materias diferenciadas en función del sexo se va perdiendo progresivamente. De hecho, si bien esta ley proponía que las enseñanzas y actividades técnico-profesionales (EATP) fueran diferentes para los chicos (diseño) y las chicas (técnicas del hogar), el avance de la democracia acabaría con estas diferencias. Así lo expresa Sofía cuando señala:

[En el instituto] estudiábamos matemáticas, lengua, literatura, biología, física, química, geografía, las recuerdo todas. También teníamos una asignatura optativa que se llamaba EATP en la que podíamos elegir entre varias opciones; yo elegí fotografía, imagen y sonido y me gustó mucho (Sofía).

Finalmente y en relación con los estudios universitarios, Sofía cursa una titulación universitaria de tres años, topografía. Se trata de unos estudios que tradicionalmente han sido desarrollados por los varones, lo que supone una ruptura con lo que venía siendo habitual que estudiaran las mujeres tal y como hemos podido ver en los casos anteriores. Por otro lado, la institución universitaria acoge en su seno a chicos y chicas, grupo con el que se trabajan los mismos contenidos educativos, con el mismo profesorado y en los mismos tiempos y espacios escolares. Así pues, no queda rastro alguno de materias o contenidos «específicamente femeninos».

A Sofía le gustó mucho estudiar topografía (tal y como ha dejado constancia en las entrevistas) y en la carrera recuerda buenos profesores y profesoras, aun-

---

<sup>(8)</sup> Entre 1950-55, sólo el 36,2% de las personas matriculadas en el bachillerato eran mujeres, mientras que para el curso 1987-88 serían el 53 % (Ballarín, 2001). El bachillerato fue un nivel educativo orientado desde sus inicios a la preparación de los estudios universitarios. Estaba destinado a una reducida elite masculina (origen urbano y clase social acomodada) que a mediados del siglo XIX no superaba el 5% de la población de 10 a 14 años (Escolano, 2002). Una vez entrado el siglo XX, el acceso de las mujeres a las enseñanzas medias se produce con la ayuda de la reforma de 1953 que dividió este nivel educativo en dos etapas, bachillerato elemental (cuatro cursos, de 10-14 años) y superior (dos cursos más).

que la mayoría eran varones<sup>9</sup>. Reconoce también que, si bien ella no ha sentido actitudes discriminatorias hacia las mujeres durante sus estudios superiores, no puede opinar lo mismo en relación con el mundo laboral:

Elegí una carrera muy masculinizada, las chicas éramos tan sólo el 10 ó 15% del total, pero la verdad es que no recuerdo ninguna diferencia o ninguna actitud machista de nadie. Además, ya había varias profesoras, la directora del departamento era una mujer... Quizá entre los compañeros había alguno con una cierta actitud protectora sobre las chicas, pero no recuerdo que nadie nos discriminara. Otra cosa es el mundo del trabajo.

Tal y como resume en sus palabras, si bien las mujeres han vivido e impulsado grandes avances en el mundo de la educación, éstos no parecen ser tan sólidos en el campo del trabajo remunerado, pues ella misma reconoce que, en el aspecto salarial, su empresa discrimina en función del sexo<sup>10</sup>:

Por el hecho de ser mujer, cobras menos. [A la empresa] le cuesta reconocer las cosas, pero bueno, los números son los números y los sueldos son los sueldos, está claro, yo me comparo con un compañero en mi misma situación, con la misma categoría y la misma antigüedad y cobro un 20 ó un 30% menos que él (Sofía).

## Discusión de resultados y conclusiones

Las historias escolares de Piedad, Luisa y Sofía ilustran lo que se vienen denominando las etapas de la educación de las mujeres (Subirats, 2006; Calvo, 2005; Fernández Enguita, 1999; Skelton, 1997; Lelièvre y Lelièvre, 1991). En un primer momento, las mujeres estaban excluidas del sistema educativo y cuando se produjo su entrada

---

<sup>9</sup> Esta carrera permanece masculinizada. El porcentaje de mujeres que cursó la Ingeniería Técnica de Topografía durante el curso 1992-93 era del 26% (MEC, 1995). Esta cifra asciende sólo hasta el 34% para el curso 2006-2007 (INE, 2008).

<sup>10</sup> Sobre la situación de las mujeres en el mercado laboral, véase Ibáñez (2008); Moreno (2007); Durán, et al. (2001).

en el mismo se hizo por una vía paralela a la que ya existía, es decir, de una forma segregada. En España, hubo que esperar a la llegada del régimen democrático y de la escuela comprensiva para proponer que niños y niñas se educaran bajo los valores de la igualdad, lo que se conoce como escuela mixta. Finalmente, nos encontraríamos ahora en un necesario proceso de revisión de la escuela mixta hacia la coeducación, dado que la escuela parece haber acogido a las niñas sin transformar su androcéntrica cultura escolar (Simón, 2000; Blanco, 2008).

Sin embargo, una escucha atenta de los relatos que nos muestran estas mujeres (de los que sólo hemos podido ofrecer aquí algunos fragmentos) nos ha ayudado a matizar algunas cuestiones señaladas por los estudios históricos o sociológicos. De esta forma, la historia de Piedad podría informarnos de ese período de transición desde la exclusión de las mujeres del sistema educativo hasta su incorporación a una escuela segregada, una transición lenta, difícil y que no tuvo las mismas características en todos los lugares. Pero, al mismo tiempo, su historia vital no obedece plenamente al patrón educativo esperado por cuanto acude a una escuela mixta y su currículum fue «poco femenino» lo que, en principio, iría en contra de los ideales de la época, y porque el nivel cultural alcanzado por ella es bastante considerable si tenemos en cuenta la situación social del momento. Finalmente, su acceso a un currículum femenino, a una escuela para chicas, paradójicamente le abre nuevas posibilidades profesionales (convertirse en maestra), posibilidad que no llega a hacerse realidad.

La historia escolar de Luisa tiene ciertas similitudes con la anterior. Así, su primera escolarización se produce igualmente en un régimen mixto, en una escuela carente de medios y unitaria. Nos encontramos de nuevo con una «relajada» educación femenina opuesta al modelo de la época que era netamente segregador, lo que era posible en los núcleos rurales de escasa población. La educación estrictamente femenina toma mucho mayor peso durante los estudios de bachillerato y magisterio que realiza en un internado religioso. En el marco de los valores del régimen franquista, nuestra segunda protagonista se adapta a un medio escolar que le posibilitaría a largo plazo un ascenso social, dado que el hostil ambiente de la residencia le hace refugiarse en unos estudios que termina con éxito y que le permitirían convertirse en maestra.

Luisa vive situaciones ambivalentes que los metarrelatos de la historia o de la sociología no logran captar. Es así como debemos explicarnos sus declaraciones sobre las posibles críticas que ella misma puede elaborar a la «educación femenina» que recibió, pero también su afirmación de que esa educación le gustaba.

Por más que en estos momentos de la investigación sobre las mujeres y la educación hayamos llegado al consenso de que es necesario criticar este modelo de educación, creemos que las palabras de Luisa pueden posibilitarnos ver en la educación de las mujeres de épocas históricas pasadas no sólo limitaciones, sino también posibilidades de libertad y de desarrollo personal y social.

El caso de Sofía es ciertamente ilustrativo en relación con el rápido y profundo cambio que las mujeres han protagonizado a lo largo del siglo XX. Y en esa transformación ha sido fundamental su acceso a la educación, al mundo laboral y el cambio a un entorno urbano que abre nuevas posibilidades. En efecto, desde sus primeros años nuestra tercera protagonista se escolariza en un régimen mixto, aunque, como hemos derivado del análisis de su discurso, eso no supone, de inmediato, un régimen igualitario dada la permanencia de la cultura masculina en la escuela.

Si, como han puesto de manifiesto algunas investigaciones educativas, la desigualdad sexual no ha desaparecido de la institución escolar en nuestros días, sino que se ha transformado hacia nuevas formas, tal vez más sutiles (Arenas, 2006; Tomé y Rambla, 2001), no es de extrañar que a los ojos de Sofía la escuela se presente como institución igualitaria. Cabe la posibilidad de que, tal y como ha estudiado Cacaé (2006), se haya producido un profundo desapego de una parte significativa de las mujeres jóvenes en relación con las temáticas feministas, causa y consecuencia, a su vez, de cierto sentimiento generalizado de que la igualdad sexual ya ha culminado.

Por otro lado, la trayectoria escolar de esta joven nos informa también de cómo las mujeres han ido accediendo a diferentes campos del saber que les habían estado vedados. Y con ello, el acceso al mundo laboral en puestos de trabajo que también, de forma mayoritaria, habían sido ocupados por hombres. En este sentido, la situación de Sofía en el ámbito del trabajo remunerado nos sitúa en una situación ambivalente con respecto a las conquistas sociales de las mujeres (sus límites, sus posibilidades, sus continuidades, etc.).

Con esta investigación hemos tratado de ejemplificar las posibilidades de la metodología biográfico-narrativa en el estudio de la historia de la educación de las mujeres. Este enfoque toma como punto de partida las experiencias de las mujeres, sus ambigüedades y contracciones, la complejidad de sus deseos, sentimientos o propósitos, matizando de este modo los metarrelatos construidos sobre el período histórico señalado. Por tanto, esta metodología nos permite poner en relación los procesos sociales con la historia individual. Como ya

señalara Bertaux (2005), la importancia del enfoque radica en recurrir al análisis de relatos de vida con la finalidad de incorporar datos de quienes han pasado parte de su vida en el espacio social analizado, enriqueciendo con ello el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado.

Creemos que es necesario el desarrollo de investigaciones que, como la que se ha presentado aquí, contrasten la perspectiva macro y micro y sean capaces de analizar a las personas en su contexto como portadoras de historia, cultura y educación. Investigaciones similares a ésta podrán ampliar la muestra de estudio y su variabilidad en la búsqueda de una mayor representatividad que sin duda redundará en un mejor conocimiento de nuestra historia.

## Referencias bibliográficas

- ALBERDI, C. (2005). El cambio de las mujeres en España. En M. GARCÍA-LASTRA (Coord.), *Mujeres ante el siglo XXI: logros, problemas y retos*. Santander: Consejo de la Mujer de Cantabria.
- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- BALLARÍN, P. (1994). La educación contemporánea de las mujeres. En J. L. GUEREÑA, J. RUIZ y A. TIANA (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea*. Madrid: CIDE.
- (1995). El «servicio a Dios y a los hombres» piedra angular en la historia de la educación de las mujeres. En C. MARTÍNEZ PADILLA (Coord.), *A la memoria de Agustín Díaz Toledo*. Almería: Universidad de Almería.
- (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BLANCO, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En M. GARCÍA-LASTRA, A. CALVO y T. SUSINOS (Eds.), *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea.
- BOCK, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia Social*, 9, 55-77.



- BOLÍVAR, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- CACAE, M. (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo*. Madrid: Narcea.
- CALVO, A. (2005). Feminismos, postestructuralismo y (co)educación. Un cruce de miradas. *Revista Litorales*, 6.
- CALVO, A., GARCÍA-LASTRA, M. y SUSINOS, T. (2008). La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar. En M. GARCÍA-LASTRA, A. CALVO y T. SUSINOS (Eds.). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea.
- CALVO, A., SUSINOS, T. y GARCÍA-LASTRA, M. (2008). Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones. En M. GARCÍA-LASTRA, A. CALVO y T. SUSINOS (Eds.). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea.
- CÁMARA, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.
- DURÁN, M. A. et al. (2001). *Mujer y trabajo. Problemática actual*. Valencia: Germania.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2001). Las mujeres en la investigación histórica. En A. FERNÁNDEZ VALENCIA (Coord.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- FLECHA, C. (1989). Algunos comentarios sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 8, 77-97.
- (1997). La vida de las maestras en España. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 16, 199-222.
- (2002). Fuentes para la historia de la educación de las mujeres. *Revista de enseñanza universitaria*, 19, 51-62.
- (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, 6, 21-34.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1994). *Elites discriminadas*. Barcelona: Anthropos.

- GARCÍA-LASTRA, M. (2005). Género y trabajo. En J. C. PRIOR Y R. MARTÍNEZ (Coord.), *El trabajo en el Siglo XX*. Granada: Comares.
- GOODSON, I. F. Y SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- GRANA, I. (2004). La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación. *Revista de Educación*, 334, 131-141.
- GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J. Y TIANA, A. (1994). Introducción. En J. L. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO Y A. TIANA (Eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea*. Madrid: CIDE.
- IBÁÑEZ, M. (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen. Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 123, 87-122.
- INE (2008). *Enseñanza Universitaria en España. Curso 2006-200*.
- LARROSA, J. ET AL. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- LELIÈVRE, F. ET LELIÈVRE, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris: Nathan.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1997). La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del Siglo XX. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 16, 65-90.
- LULLE, T. ET AL. (Coord.) (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.
- MAVRINAC, M. (1997). Conflicted progress: coeducation and gender equity in twentieth-century French school reforms. *Harvard Educational Review*, 67 (4), 772-795.
- MEC (1990). *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*. Vol. V. Madrid: MEC.
- (1995). *Anuario de estadística universitaria 1993-94*. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.
- MORENO, A. (2007). *Familia y empleo de la mujer en los regímenes de bienestar del sur de Europa*. Madrid: CIS.
- NAVARRO, C. (1993). *La educación y el nacional-catolicismo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- NICOLÁS, E. Y LÓPEZ, B. (1986). La situación de la mujer a través de los movimientos de apostolado seglar: la contribución a la legitimación del Franquismo (1939-1956). En R. CAPEL (Coord.), *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dir.) (2008). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Memoria del Proyecto I+D+I 2004-07. Inédito.
- PÉREZ CANTÓ, P. (Coord.) (2003). Educación e igualdad. En VV.AA., *Seminario «Balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género»*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- PINEAU, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. PINEAU et al., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PUELLES, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- RABAZAS, M. T. (2001). El currículum femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970). En S. SAN ROMÁN (Dir.), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico-generacionales*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- RABAZAS, T. Y RAMOS, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters of Education*, 7, 43-70.
- SAN ROMÁN, S. (2001). Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio). *Education Policy Analysis Archives*, 19, 9.
- SANZ, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII (1), 99-115.
- SCANLON, G. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.<sup>a</sup> República. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 193-207.
- SIMÓN, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. SANTOS GUERRA (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- SKELTON, C. (1997). Women and education. En V. ROBINSON Y D. RICHARDSON (Ed.), *Introducing women's studies*. New Cork: Palgrave.
- SOHN, A. M. (2002). Los roles sexuales en Francia y en Inglaterra: una transición suave. En G. DUBY Y M. PERROT (Dir.), *Historia de las Mujeres. El siglo XX*. Madrid: Taurus.

- SUBIRATS, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. RODRÍGUEZ (Comp.), *Género y currículo*. Madrid: Akal.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y GARCÍA-LASTRA, M. (2008). Retrieving feminine experience. Women's education in Spain in the 20th century based on three school life histories. *Women's Studies International Forum*, 31 (6), 424-433.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y ROJAS, S. (2009). Becoming a woman. The construction of female subjectivities and its relationship with school. *Gender & Education* 21 (1), 97-110.
- TEZANOS, J. F. (1978). *Estructura de clases y conflictos de poder en la España postfranquista* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- TIANA, A. (1987). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del Siglo XX. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 43-59.
- TOMÉ, A. Y RAMBLA, X. (Ed.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis-UAB.
- TUSELL, J. (1989). *La España de Franco: el poder, la oposición y la política exterior durante el franquismo*. Madrid: Historia 16.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VÁZQUEZ, R. (2001). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: La Residencia de Señoritas (1915-1936)*.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

## Fuentes electrónicas

- CALVO SALVADOR, A. (2005). Feminismos, Postestructuralismo y (Co)educación. Un cruce de miradas. *Revista Litorales*, 5(6). Recuperado de:  
<http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales7/articulo-2.htm>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Recuperado de: <http://www.ine.es>
- SAN RAMON GAGO, S. (2001). Generation and Construction of Professional Identity. *Education policy analysis archives*, 9. Recuperado de:  
<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n19.html>
- VÁZQUEZ RAMIL, R. La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936). Recuperado de: [http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/raquel\\_vazquez\\_ramil/indices\\_objeto\\_del\\_trabajo\\_prologo\\_1\\_13.doc](http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/raquel_vazquez_ramil/indices_objeto_del_trabajo_prologo_1_13.doc)

**Dirección de contacto:** Adelina Calvo Salvador. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Avenida de los Castros, s/n. 39005 Santander, España. E-mail: [calvoa@unican.es](mailto:calvoa@unican.es)



# La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador

## The University of Almería and the educational and social integration of students with disabilities: ideas and attitudes held by teaching/research staff

Antonio Sánchez Palomino

*Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Almería, España.*

### Resumen

En este estudio, hemos planteado como objetivo general hacer una investigación sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad, desde las perspectivas del personal docente e investigador, del personal de administración y servicios, de los estudiantes en general y de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.

Por razones de espacio, solo recogemos parte de la información referida al personal docente e investigador, por lo que nuestro objetivo quedaría formulado en los siguientes términos: estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los profesores de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad. Desde un punto de vista metodológico, nos situamos en el paradigma naturalista debido a la necesidad de hacer un análisis desde la realidad que genera el objeto de estudio, sin manipulación ni alteración de las distintas circunstancias, materiales y personales. Se trata de un diseño de tipo descriptivo y de modalidad selectiva que utiliza el método de encuesta y el cuestionario como instrumento. Aunque en este artículo finalizamos con algunas de las conclusiones más significativas, se debe tener presente que la profundidad de la investigación permite valorar otras no contempladas y que el lector podrá detectar.

En general, destaca la idea de que existe un alto grado de acuerdo y poca variabilidad o dispersión en lo que se refiere a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, aunque llama la atención el hecho de que en torno a la mitad de los encuestados manifiestan no ser capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad, lo que contrasta con la idea de que favorece la integración, las ideas y las actitudes del profesorado que ha recibido información acerca de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.

*Palabras clave:* educación inclusiva, Educación Especial, atención a la diversidad, universidad y discapacidad, necesidades educativas especiales.

### **Abstract**

This study is an inquiry into the educational and social integration of university students with special needs derived from their disabilities. It investigates how this integration is perceived at the University of Almería from the perspectives of teaching/research staff, administration/services personnel and students, including students with disabilities. Due to length limitation, only the portion of the information related to the teaching/research staff is presented in this article, and the overall project goal is recast into narrower terms, to wit: «To study the ideas and attitudes held by teaching/research staff of the University of Almería in relation to the abilities, education and professional development of students with special needs derived from their disabilities». Methodologically, what is at issue is the naturalistic paradigm, because of the need to accomplish an examination deeply rooted in the reality that generates the object of study, without manipulation or alteration of the different physical and personal circumstances. Thus, a descriptive, selective design has been developed that uses the survey method, with the questionnaire as its main instrument. Though the conclusions state some significant findings, many other arguments could be considered in the light of the breadth and depth of the study, some of which can be identified by the reader. One of the most salient ideas concerns the high degree of agreement, with low variability or dispersion, as to the acceptance of disabled students in university classrooms. However, around half of the surveyed people stated that they were incapable of responding adequately to disabled students. This fact contrasts sharply with the idea that educational and social integration is fostered by the ideas and attitudes of those members of teaching/research staff who have received specific information about disabled students at the University of Almería.

*Key words:* inclusive education, special education, educational treatment of diversity, university and disability, special educational needs.



## Introducción

Nuestra investigación pretende conocer, describir y valorar, así como hacer propuestas de mejora, sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, desde las perspectivas de los estudiantes con y sin discapacidad, del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios de la Universidad de Almería.

El esfuerzo que se está produciendo en el contexto europeo hacia políticas más sociales comenzó a tener repercusiones en nuestro país a partir de los años ochenta a raíz del cambio llevado a cabo en todo el sistema educativo, en concreto con la promulgación y el posterior desarrollo normativo del Plan Nacional para la Educación Especial de 1978, la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1990, el Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 1995, La Ley Orgánica de Universidades de 2001, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002, la Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las Personas con Discapacidad de 2003 y la Ley Orgánica de Educación de 2006.

Por otro lado, cabe destacar los avances significativos que se han producido en la Comunidad Autónoma de Andalucía y que desde un punto de vista normativo se concretan en la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad de 1999, la Ley de Solidaridad en la Educación de 1999, el Decreto sobre Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de 2002, la Orden de Evaluación Psicopedagógica de 2002, la Orden sobre Proyectos Curriculares en Centros Específicos de Educación Especial de 2002, la Orden sobre Programas Transición Vida Adulta y Laboral de 2002 y la Ley de Educación en Andalucía de 2007.

En nuestro país se han iniciado distintas experiencias que suponen un reto para la institución universitaria, aunque no resultan suficientes debido a que nos encontramos ante una demanda social dinamizada por la integración en los diferentes niveles del sistema educativo y que exige la normalización de la integración en la universidad.

Si nos adelantamos a las conclusiones de este estudio, cabe señalar que el panorama es esperanzador debido al rápido incremento de la matriculación de

estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad y a los esfuerzos de la universidad por proporcionar una respuesta adecuada.

Desde finales de los años ochenta se vienen observando en nuestro país diferentes iniciativas que, con carácter puntual, pretenden satisfacer las demandas de los estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales, aunque habrá que esperar a la década de los noventa para comenzar a hablar de la necesidad de generalización. No obstante, en el terreno de las actuaciones concretas sólo un 2% de las universidades presentaba un servicio en 1994 (Alcantud, 1995), cifra enormemente significativa si la comparamos con la del 2001, en el que el 75% de las universidades contaban con algún servicio o, en su defecto, con algún tipo de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. A partir de entonces, el número de estudiantes con discapacidad que accedían a los estudios universitarios fue aumentando año tras año. Por otro lado, se observa una situación variopinta en cuanto a la oferta de servicios, lo que sin duda es reflejo de una carencia de regulación legal en la Educación Superior respecto del funcionamiento de estos servicios, su estructura organizativa, actividades a desarrollar, alcance de las mismas y de los recursos materiales y humanos (Sánchez Palomino, 2003), además de una escasa financiación.

## Diseño metodológico de la investigación

Se trata de un diseño de tipo descriptivo y de modalidad selectiva que utiliza el método de encuesta. Para su realización nos situamos en el paradigma naturalista debido a la necesidad de hacer un análisis desde la realidad que genera el objeto de estudio, sin manipulación ni alteración de las distintas circunstancias, materiales y personales, y en la que se desarrolla la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en la Universidad de Almería, así como la percepción que los diferentes ámbitos tienen sobre éstos. No obstante, utilizamos el cuestionario como instrumento de recogida de información, puesto que pretendemos abarcar la población universitaria en sus cuatro ámbitos o conglomerados, es decir, personal docente e investigador, personal de administración y servicios, estudiantes en general y estudiantes con discapacidad, por lo que el cuestionario resulta el instrumento más adecuado.

## Objetivos

- Estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los profesores de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
- Estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tiene el personal de administración y servicios de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
- Estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los estudiantes de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.
- Estudiar la percepción y el grado de satisfacción que tienen los estudiantes con discapacidad sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería.

## Población y muestra

Si entendemos por población el conjunto de unidades sobre las que deseamos obtener cierta información –en este caso la población universitaria en sus cuatro conglomerados– hemos de indicar que en relación con el personal docente e investigador (PDI), con el personal de administración y servicios (PAS) y con los estudiantes con discapacidad (ED), la población invitada abarca la totalidad de la población objeto de estudio, por lo que llega a cubrir el 100% de los sujetos que la integran. Por lo tanto, no hemos realizado proceso alguno de muestreo ni de representatividad de la muestra (estratificación, selección aleatoria, deliberada, por conglomerados), sino que hemos trabajado a partir de una *muestra participada o aceptante* productora de datos (Fox, 1981, p. 38) sobre la que, al aplicarle el test de validez muestral<sup>1</sup>, obtuvimos un nivel de confianza del 95% y

<sup>(1)</sup> Test de validez muestral:  $(N-1) D = (N/n-1) p \times q$ . En donde: N = Total de la población objeto de estudio.  $D = e^2 / (1.96)^2$  error de muestreo «e». n = Tamaño muestral. p = Proporción estimada (en este caso 0.50). q = 1-p.

un margen de error inferior al 10% en todos los ámbitos. Sin embargo, en cuanto al conglomerado integrado por los estudiantes en general (EG), cabe indicar que hemos llevado a cabo un muestreo aleatorio estratificado, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error inferior al 10%. A continuación se presenta la síntesis de la población invitada, la muestra participada y estratificada según ámbitos.

TABLA I. Población y muestra

<b>Personal Docente e Investigador (PDI)</b>	Población invitada	864
	Muestra participada	167
	<b>Porcentajes de respuesta</b>	<b>19,32%</b>
<b>Personal de Administración y Servicios (PAS)</b>	Población invitada	459
	Muestra participada	127
	<b>Porcentajes de respuesta</b>	<b>27,66%</b>
	Población	4624
<b>Estudiantes en General (EG)</b>	Muestra estratificada	1891
	<b>Porcentajes de respuesta</b>	<b>40,91%</b>
	Población invitada	36
<b>Estudiantes con Discapacidad (ED)</b>	Muestra participada	33
	<b>Porcentajes de respuesta</b>	<b>91,66%</b>

Es preciso señalar que en este artículo sólo se presentan los datos referidos al personal docente e investigador de la Universidad de Almería.

## Resultados

A continuación se presentan los datos resultantes de la investigación sobre las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen las profesoras y profesores de la Universidad de Almería relativos al colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

## Presentación, análisis y valoración de los datos obtenidos

Los distintos ítems del cuestionario se agrupan en torno a dos factores teóricos, *ideas* y *actitudes*, que estarán presentes en todos los análisis de una forma longitudinal y que podemos identificar en la siguiente tabla.

TABLA II. Personal docente e investigador

	Ideas	Actitudes
Personal Docente e Investigador	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39 y 40	10, 20, 30 y 34

En este estudio, se denominan factores teóricos a las *ideas* y *actitudes* que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los profesores y profesoras de la Universidad de Almería relativas al colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. En cuanto a variables asociadas a los factores teóricos, hemos contemplado las siguientes:

- Edad
- Género
- Centros y titulaciones
- Presenta alguna discapacidad
- Tipo de discapacidad
- Tengo o he tenido en clase a compañeros o compañeras con discapacidad
- He recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad.

### Factor teórico ideas

En cuanto al factor teórico ideas, pasamos a presentar, analizar y valorar los datos más significativos, para lo que se han establecido las categorías en las respuestas a los ítems del cuestionario a partir de la pregunta: «Con respecto a los estudiantes de la Universidad de Almería que presentan algún tipo de discapacidad, pienso que...».

En este primer análisis se han establecido dos categorías, en desacuerdo (rechazo) y de acuerdo (aceptación). La primera corresponde a las respuestas contempladas en las columnas 1 y 2, mientras que la segunda queda reflejada en las columnas 3 y 4. A continuación se presentan los porcentajes de respuesta, así como la media y la desviación típica.

TABLA III. Porcentaje de respuestas, media y desviación típica.

Ítem: factor teórico ideas	1	2	3	4	Med.	D.T.
1. Se debe facilitar el acceso a la universidad a los estudiantes con discapacidad.	0	1,2	12,6	86,2	3,85	0,39
2. Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes.	0	2,4	16,2	81,4	3,79	0,46
3. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los estudiantes con discapacidad y al profesorado implicado en su formación.	3,6	9	31,1	55,1	3,39	0,8
4. La universidad debe contar con profesorado especializado para estos estudiantes.	15	31,7	25,7	22,8	2,59	1,02
5. Es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con asociaciones e instituciones públicas o privadas para mejorar la atención a estos estudiantes.	0,6	5,4	34,7	55,7	3,51	0,63
6. Se debe tener más flexibilidad con estos estudiantes a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones.	25,7	38,9	25,7	8,4	2,17	0,91
7. Conozco las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra universidad.	52,7	24	12,6	4,2	1,66	0,88
8. El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad.	31,1	43,1	13,8	2,4	1,86	0,77
9. La convivencia y clima del aula mejoran cuando los estudiantes con discapacidad comparten las tareas académicas con sus compañeros y compañeras.	1,8	7,8	35,3	33,5	3,28	0,74
11. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas dificulta el trabajo de los docentes (recodif.). <sup>2</sup>	5,4	15	28,1	43,7	3,19	0,91

<sup>(2)</sup> Algunos ítems formulados en sentido negativo han sido recodificados con objeto de dar un sentido positivo a todos y cada uno de ellos, de manera que facilite los análisis posteriores.

<b>Ítem: factor teórico ideas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Med.</b>	<b>D.T.</b>
12. Se debe ayudar a estos estudiantes para que puedan acceder a los contenidos mediante la adaptación de la metodología y la evaluación.		2,4	9	41,3	44,3	3,31
13. Es necesario asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes.	1,2	6	37,1	52,7	3,46	0,67
14. La universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif.)	1,8	4,8	21,6	70,7	3,63	0,66
15. Resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estos estudiantes.	1,8	3,6	33,5	59,3	3,53	0,66
16. La integración de estudiantes con discapacidad en la universidad es tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado, en estrecha colaboración.	1,8	2,4	37,7	54,5	3,5	0,64
17. Deben existir grupos específicos de clase/ aula para la atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad (recodif.).	15	22,8	24,6	28,7	2,74	1,08
18. Las pruebas de acceso a la universidad deben contemplar o contemplan los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	4,2	12,6	35,3	34,7	3,16	0,85
19. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con discapacidad.	4,8	11,4	46,7	32,9	3,13	0,81
21. Es necesario que el profesorado que atiende a estudiantes con discapacidad se coordine para su mejor atención.	4,2	10,8	51,5	29,3	3,11	0,77
22. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estos estudiantes.	0,6	7,2	47,3	38,3	3,32	0,64
23. Para la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad se requiere la adaptación y desarrollo de los recursos didácticos y organizativos.	2,4	6,6	50,3	32,9	3,23	0,69
24. La integración de estudiantes con discapacidad es aceptada por el conjunto de la comunidad universitaria.	2,4	12	43,1	29,9	3,15	0,75
25. Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse.	1,2	3	26,9	67,7	3,63	0,61
26. Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes.	0,6	4,2	21	73,7	3,69	0,58

<b>Ítem: factor teórico ideas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Med.</b>	<b>D.T.</b>
27. Es necesaria la formación específica del profesorado para trabajar con estos estudiantes en la universidad.	6	15,6	45,5	26,9	2,99	0,84
28. Debe informarse con anticipación al profesorado de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas.	2,4	6,6	35,3	52,7	3,43	0,73
29. La universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.	1,2	0	29,9	65,9	3,65	0,55
31. Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad.	13,2	22,2	34,7	18,6	2,66	0,97
32. El profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad.	15	45,5	18	6,6	2,19	0,82
33. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias produce un descenso del nivel académico generalizado (recodif.)	3,6	4,2	28,7	53,9	3,47	0,76
35. La universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes.	20,4	34,1	13,8	3	1,99	0,81
36. La integración de estudiantes con discapacidad ayuda a mejorar su socialización y rendimiento académico.	1,2	6	45,5	44,3	3,45	0,58
37. El estudiante con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras universitarios.	0,6	1,2	21,6	75,4	3,74	0,5
38. Es necesario que la universidad desarrolle un plan de acogida específico para estudiantes con discapacidad.	4,2	12	47,3	28,7	3,09	0,79
39. La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional.	1,2	1,2	21,6	69,5	3,71	0,56

A partir de los datos ofrecidos, sintetizados en la tabla anterior, y centrándonos en los aspectos más relevantes, podemos observar que, en primer lugar, destaca la idea de facilitar el acceso a los estudiantes con discapacidad a la universidad (ítem 1; 98,8%) con una media en la respuesta del 3,85 y una desviación típica de 0,39, lo que pone de manifiesto la poca dispersión o variabilidad en la respuesta.



Esta actitud integradora se sigue apreciando en la respuesta al ítem 2, cuando se afirma, con una media del 3,79 y una desviación del 0,46, estar a favor de fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad, hecho constatado por el 97,6%. De igual modo sucede con el ítem 37, donde manifiestan casi en su totalidad (media del 3,74 y desviación del 0,5) estar de acuerdo con que los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras. En este caso se apela al principio de igualdad de oportunidades para todos, sin excesos ni defectos en cuanto a la norma de aplicación. Esta consideración se pone de manifiesto y se refuerza con las respuestas al ítem 39, donde el 91,1% (media 3,71 y desviación del 0,56) manifiesta que la titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional. En esta misma línea se mantiene la idea del carácter profesionalizador de la institución universitaria y de la igualdad de oportunidades cuando en el ítem 26, el 94,7% (media 3,69 y desviación del 0,58) manifiesta que los objetivos y los contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes.

La actitud facilitadora de la integración educativa y social se muestra en el ítem 29, con una media del 3,65 y desviación del 0,55, cuando los estudiantes manifiestan que la universidad debe poner los medios adecuados para que sus compañeros con discapacidad puedan participar en la vida universitaria al igual que el resto de estudiantes. En el ítem 14, con media del 3,63 y desviación del 0,66, manifiestan que la universidad es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. En el ítem 15, el 92,8% manifiesta que resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estudiantes con discapacidad, por lo que la universidad debe firmar convenios de colaboración (ítem 5) con asociaciones e instituciones públicas y privadas para mejorar la atención a estos estudiantes (90,4%). Asimismo, los estudiantes consideran que la integración es tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado (ítem 16) en estrecha colaboración (92,2%), además de que la presencia de estudiantes con discapacidad en la aulas universitarias no produce descenso (ítem 33) del nivel académico generalizado. Sin embargo, en este último ítem cabe señalar que el 7,8% piensa que sí produce descenso, por lo que habría que asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes (ítem 13) al registrarse una gran mayoría que piensa de este modo (89%). Por otra parte, el profesorado reclama (ítem 28) información anticipada de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas (media de 3,43 y desviación de

0,73). Asimismo, se debe mencionar que el 76,7% de los profesores y profesoras desconocen las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra universidad (ítem 7, con media del 1,66 y desviación de 0,88), así como el hecho de que el 54,5% piensa que la universidad no dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes (ítem 35).

Otro dato que resalta del estudio es que el profesorado no cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad; así lo piensan el 74,2 %. Por otro lado, se debe tener más flexibilidad con estos estudiantes a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones (ítem 6, con media del 2,17 y desviación del 0,91). Podemos observar que al existir una alta dispersión, la variabilidad en cuanto al grado de acuerdo es alta, aunque el factor desacuerdo adquiere un peso significativo.

Por último, se puede apreciar, en relación con los demás ítems del cuestionario, que existe un alto grado de acuerdo con lo expresado en cada uno de ellos, lo que permitirá al lector obtener información relevante sobre lo expresado en cada uno de ellos. Por nuestra parte, completaremos esta información más adelante, al presentar los análisis de contraste realizados entre los factores teóricos y las variables asociadas.

### Factor teórico *actitudes*

Al referirnos al factor teórico *actitudes*, nos situamos ante conductas concretas para ser desarrolladas en pro de la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en la universidad, y que por su propia naturaleza indican un compromiso que va más allá de las ideas.

TABLA IV. Factor teórico *actitudes*

Ítem: factor teórico <i>actitudes</i>	1	2	3	4	Med.	D.T.
10. Prefiero no tener estudiantes con discapacidad en clase (recodif.)	3,6	4,8	19,2	68,9	3,59	0,75
20. Soy capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad	9	31,1	37,1	9	2,53	0,82

Ítem: factor teórico actitudes	1	2	3	4	Med.	D.T.
30. Siento pena, compasión o lástima por estos estudiantes, y tiendo a ayudarles en exceso (recodif.)	1,8	6,6	31,1	52,1	3,46	0,72
34. Me produce ansiedad trabajar con estos estudiantes (recodif.)	3	4,8	31,1	50,3	3,44	0,75

Podemos observar en la tabla anterior, y en relación al factor teórico actitudes, que en los ítems 10, 30 y 34 se dan unas medias muy altas junto a unas desviaciones típicas bajas, lo que ponen de manifiesto que existe un alto grado de acuerdo y poca variabilidad o dispersión en lo que se refiere a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Sin embargo, también hay que hacer notar, por su alto grado de significatividad, que las respuestas al ítem 20: «Soy capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad», con una media muy baja y alta dispersión, nos indica que el 40,1% de los encuestados manifiestan no ser capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad. Por lo que se concluye que si, de una parte, existe alto grado de aceptación en las aulas universitarias y, si de otra parte, no son capaces de dar una respuesta adecuada, se pone de manifiesto la necesidad de una formación pertinente como factor determinante.

### Ideas y actitudes en relación con la variable edad

En este estudio se agrupó a los informantes por intervalos de edad. El criterio seleccionado fue la curva normal de probabilidades, para lo que tomamos como puntos de corte las medias y desviaciones típicas de los casos explorados.

**TABLA V.** Frecuencia y porcentaje de válidos y perdidos.

		Frecuencia	%
<b>Válidos</b>	<= 23	1	0,6
<b>Válidos</b>	24-37	53	31,7
	38-50	89	53,3
	51-64	21	12,6
	Total	164	98,2
<b>Perdidos</b>		3	1,8

A partir de los intervalos de edad, analizamos los datos relativos al factor teórico *ideas* en relación con la variable edad.

**TABLA VI.** Factor teórico *ideas* en relación con la variable *edad*

Ítem: ideas	Edad	N	x	$\sigma$
1. Se debe facilitar el acceso a la universidad a los estudiantes con discapacidad.	<= 23	1	4	0
	24-37	53	3.85	0.46
	38-50	89	3.85	0.35
	51-64	21	3.81	0.4
	Total	164	3.85	0.39
2. Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes.	<= 23	1	2	0
	24-37	53	3.89	0.32
	38-50	89	3.76	0.5
	51-64	21	3.76	0.44
	Total	164	3.79	0.46
3. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los estudiantes con discapacidad y al profesorado implicado en su formación.	<= 23	1	3	0
	24-37	53	3.47	0.72
	38-50	88	3.32	0.86
	51-64	20	3.55	0.76
	Total	162	3.4	0.81
4. La universidad debe contar con profesorado especializado para estos estudiantes.	<= 23	1	1	0
	24-37	52	2.63	1.05
	38-50	84	2.58	0.98
	51-64	19	2.58	1.12
	Total	156	2.59	1.02
5. Es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con asociaciones e instituciones públicas o privadas para mejorar la atención a estos estudiantes.	<= 23	1	3	0
	24-37	52	3.4	0.72
	38-50	84	3.56	0.57
	51-64	21	3.67	0.58
	Total	158	3.52	0.63
6. Se debe tener más flexibilidad con estos estudiantes a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones.	<= 23	1	1	0
	24-37	52	2.23	0.85
	38-50	88	2.19	0.94
	51-64	21	2	0.95
	Total	162	2.17	0.92

Ítem: ideas	Edad	N	x	$\sigma$
7. Conozco las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra universidad.	<= 23	1	1	0
	24-37	49	1.59	0.81
	38-50	85	1.64	0.83
	51-64	19	2.05	1.18
	Total	154	1.67	0.88
8. El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad.	<= 23	1	4	0
	24-37	50	1.8	0.78
	38-50	79	1.84	0.71
	51-64	19	2.11	0.81
	Total	149	1.87	0.76
9. La convivencia y el clima del aula mejoran cuando los estudiantes con discapacidad comparten las tareas académicas con sus compañeros y compañeras.	<= 23	1	3	0
	24-37	45	3.38	0.68
	38-50	66	3.29	0.72
	51-64	17	3	0.93
	Total	129	3.28	0.74
11. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas dificulta el trabajo de los docentes (recodif.).	<= 23	1	4	0
	24-37	53	3.38	0.74
	38-50	77	3.09	1.01
	51-64	20	3.1	0.91
	Total	151	3.2	0.92
12. Se debe ayudar a estos estudiantes para que puedan acceder a los contenidos mediante la adaptación de la metodología y la evaluación.	<= 23	1	2	0
	24-37	53	3.32	0.78
	38-50	84	3.33	0.73
	51-64	21	3.33	0.73
	Total	159	3.32	0.75
13. Es necesario asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes.	<= 23	1	2	0
	24-37	52	3.52	0.67
	38-50	87	3.46	0.66
	51-64	20	3.4	0.68
	Total	160	3.46	0.67
14. La universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif.).	<= 23	1	4	0
	24-37	53	3.64	0.62
	38-50	87	3.67	0.68
	51-64	21	3.52	0.68
	Total	162	3.64	0.66

Ítem: ideas	Edad	N	x	$\sigma$
15. Resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estos estudiantes.	<= 23	1	2	0
	24-37	53	3.57	0.57
	38-50	86	3.55	0.71
	51-64	21	3.43	0.6
	Total	161	3.53	0.66
16. La integración de estudiantes con discapacidad en la universidad es tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado, en estrecha colaboración.	<= 23	1	3	0
	24-37	52	3.63	0.49
	38-50	84	3.48	0.68
	51-64	21	3.48	0.6
	Total	158	3.53	0.61
17. Deben existir grupos específicos de clase/aula para la atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad (recodif.).	<= 23	1	4	0
	24-37	51	2.51	0.97
	38-50	79	2.78	1.15
	51-64	19	3.16	0.9
	Total	150	2.75	1.08
18. Las pruebas de acceso a la universidad deben contemplar o contemplan los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	<= 23	1	1	0
	24-37	46	3.09	0.89
	38-50	75	3.23	0.81
	51-64	20	3.2	0.83
	Total	142	3.16	0.86
19. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con discapacidad.	<= 23	1	1	0
	24-37	53	3.32	0.67
	38-50	85	3.11	0.8
	51-64	18	3	0.84
	Total	157	3.15	0.79
21. Es necesario que el profesorado que atiende a estudiantes con discapacidad se coordine para su mejor atención.	<= 23	1	1	0
	24-37	52	3.1	0.72
	38-50	83	3.13	0.78
	51-64	21	3.29	0.56
	Total	157	3.13	0.75
22. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estos estudiantes.	<= 23	1	1	0
	24-37	52	3.4	0.57
	38-50	80	3.31	0.65
	51-64	20	3.35	0.59
	Total	153	3.33	0.64

Ítem: ideas	Edad	N	x	$\sigma$
23. Para la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad se requiere la adaptación y desarrollo de los recursos didácticos y organizativos.	<= 23	1	1	0
	24-37	52	3.27	0.66
	38-50	80	3.24	0.7
	51-64	18	3.22	0.65
	Total	151	3.23	0.7
24. La integración de estudiantes con discapacidad es aceptada por el conjunto de la comunidad universitaria.	<= 23	1	4	0
	24-37	49	3.14	0.76
	38-50	75	3.17	0.76
	51-64	19	3.11	0.74
	Total	144	3.16	0.75
25. Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse.	<= 23	1	4	0
	24-37	52	3.6	0.6
	38-50	88	3.64	0.59
	51-64	21	3.67	0.73
	Total	162	3.63	0.61
26. Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes.	<= 23	1	4	0
	24-37	53	3.7	0.61
	38-50	88	3.65	0.59
	51-64	21	3.81	0.51
	Total	163	3.69	0.58
27. Es necesaria la formación específica del profesorado para trabajar con estos estudiantes en la universidad.	<= 23	1	1	0
	24-37	52	3.12	0.76
	38-50	83	2.93	0.84
	51-64	18	3.11	0.96
	Total	154	3	0.84
28. Debe informarse con anticipación al profesorado de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas.	<= 23	1	1	0
	24-37	51	3.35	0.72
	38-50	86	3.52	0.65
	51-64	21	3.38	0.86
	Total	159	3.43	0.72
29. La universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.	<= 23	1	4	0
	24-37	53	3.66	0.59
	38-50	86	3.65	0.55
	51-64	19	3.68	0.48
	Total	159	3.66	0.55

Ítem: ideas	Edad	N	x	$\sigma$
31. Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad.	<= 23	1	1	0
	24-37	49	2.8	0.76
	38-50	75	2.56	0.99
	51-64	20	2.85	1.23
	Total	145	2.67	0.96
32. El profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad.	<= 23	1	4	0
	24-37	51	2.2	0.85
	38-50	71	2.17	0.77
	51-64	16	2.19	0.83
	Total	139	2.19	0.81
33. La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias produce un descenso del nivel académico generalizado (recodif.).	<= 23	1	4	0
	24-37	51	3.41	0.85
	38-50	76	3.55	0.66
	51-64	20	3.3	0.92
	Total	148	3.47	0.77
35. La universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes.	<= 23	1	4	0
	24-37	41	2.15	0.85
	38-50	61	1.89	0.75
	51-64	13	1.85	0.69
	Total	116	1.99	0.81
36. La integración de estudiantes con discapacidad ayuda a mejorar su socialización y rendimiento académico.	<= 23	1	4	0
	24-37	51	3.31	0.62
	38-50	78	3.5	0.57
	51-64	20	3.6	0.5
	Total	150	3.45	0.59
37. El estudiante con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras universitarios.	<= 23	1	4	0
	24-37	53	3.7	0.57
	38-50	87	3.76	0.48
	51-64	21	3.81	0.4
	Total	162	3.75	0.5
38. Es necesario que la universidad desarrolle un plan de acogida específico para estudiantes con discapacidad.	<= 23	1	1	0
	24-37	49	3.31	0.55
	38-50	80	3.1	0.79
	51-64	21	2.76	0.99
	Total	151	3.11	0.78



Ítem: ideas	Edad	N	x	$\sigma$
39. La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional.	<= 23	1	4	0
	24-37	50	3.66	0.59
	38-50	84	3.69	0.58
	51-64	18	3.83	0.38
	Total	153	3.7	0.56

De los diferentes análisis de contraste entre el factor teórico ideas y la variable edad, se deduce que existe alto grado de acuerdo en las respuestas a los ítems que a continuación comentamos, y que concuerdan con las repuestas ofrecidas en el análisis de los factores teóricos ideas y actitudes. No obstante, destacan los siguientes segmentos de población:

- Ítem 1. *Se debe facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad.* Destaca la población cuyas edades están comprendidas entre 24-37 y 38-50 años, con una media de 3,85 y una desviación típica en torno al 0,40. Prácticamente la totalidad de la población se muestra integradora.
- Ítem 2. *Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes.* En esta ocasión la población que manifiesta una mayor sensibilidad es la comprendida entre 24-37 años, con una media 3,89 y una desviación del 0,32. Se mantiene una actitud integradora, en general, pero con diferencias sensibles en la población más joven.
- Ítem 37. *El estudiante con discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras universitarios.* Destacan por ser más exigentes con la normalización e igualdad de oportunidades la población comprendida entre 51-64 años, con una media del 3,81 y una desviación del 0,40.
- Ítem 39. *La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional.* En la misma línea, y coincidente con el ítem anterior, destaca la población comprendida entre 51-64 años, con una media de 3,83 y una desviación de 0,38.
- Ítem 26. *Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes.* Las respuestas a los encuestados nos sitúan en la misma línea de exigencias con respecto a los ítems anteriores y, además, es coincidente

al destacar la población comprendida entre 51-64 años, con una media de 3,81 y una desviación de 0,51.

- Ítem 29. *La universidad debe poner los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.* Vuelve a destacar en el plano reivindicativo la población comprendida entre 51-64 años, con una media de 3,68 y una desviación de 0,48.
- Ítem 14. *La universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad (recodif.).* En este caso se obtiene una sensible mayoría en la población comprendida entre 38-50 años, con una media de 3,68 y una desviación de 0,68.
- Ítem 25. *Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse.* Una vez más, destacan las repuestas ofrecidas por la población comprendida entre 51-64 años, con una media de 3,67 y una desviación de 0,73.

Por otra parte, y en relación con las mismas variables, hay que indicar que existe alto grado de desacuerdo (medias bajas) y gran dispersión (desviaciones típicas altas) en las respuestas a los ítems que a continuación destacamos por segmentos de edad:

- Ítem. 7. *Conozco las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en nuestra universidad.* En general, hay un gran desconocimiento (media 1,67), aunque destaca la población comprendida entre 24-37 años, con una media de 1,59. Al tratarse de la población más joven y sensible en cuanto a ideas favorecedoras hacia la integración, suponemos que los canales o medios habitualmente utilizados para difundir ideas y prácticas no han sido los adecuados, posiblemente por la saturación que se produce y la impersonalidad en el tratamiento.
- Ítem 8. *El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad.* De nuevo, destaca la población comprendida entre 24-37 años, quienes de manera más crítica reivindican

recursos didácticos y organizativos facilitadores de la integración, con una media de 1,80 y una desviación de 0,78.

- Ítem 35. *La universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes.* En esta ocasión, y coincidente con los anteriores análisis sobre las ideas, es la población comprendida entre 51-64 años el colectivo más desconocedor de dichos, con una media de 1,85 y una desviación de 0,69.
- Ítem 6. *Se debe tener más flexibilidad con estos estudiantes a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones.* Destaca como colectivo más exigente, reivindicativo y normalizador la población comprendida entre los 51-64 años, con una media de 2,00 y una desviación típica de 0,95. Como la media general se sitúa en 2,17 y la dispersión en 0,92, parece lógico afirmar que existe alto grado de desacuerdo general y gran dispersión en las respuestas.
- Ítem 32. *El profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad.* Destaca la población comprendida entre 38-50 años, que supone en cifras absolutas la mayoría de la población. En este caso, se obtiene un alto grado de desacuerdo, con una media de 2,17 y una desviación del 0,77.
- Ítem 31. *Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad.* Destaca la población comprendida entre 38-50 años, quienes manifiestan, con una media baja (2,56) y alta desviación (0,99), lo innecesario de una normativa específica.
- Ítem 17. *Deben existir grupos específicos de clase/aula para la atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad (recodif.).* En esta ocasión, la población que se manifiesta sensiblemente más en desacuerdo es la comprendida entre 24-37 años, con una media de 2,51 y una desviación de 0,97.

Por otra parte, y con los mismos criterios, se analizan los datos ofrecidos por el factor teórico actitudes frente a la variable edad.

**TABLA VII.** Factor teórico *actitudes* frente a la variable *edad*

Item: actitudes	Edad	N	x	$\sigma$
10. Prefiero no tener estudiantes con discapacidad en clase (recodif.).	<= 23	1	4	0
	24-37	53	3.7	0.5
	38-50	84	3.58	0.84
	51-64	20	3.4	0.88
	Total	158	3.6	0.75
20. Soy capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad.	<= 23	1	4	0
	24-37	50	2.48	0.79
	38-50	73	2.53	0.83
	51-64	17	2.65	0.79
	Total	141	2.54	0.81
30. Siento pena, compasión o lástima por estos estudiantes, y tiendo a ayudarles en exceso (recodif.).	<= 23	1	4	0
	24-37	49	3.51	0.62
	38-50	82	3.43	0.77
	51-64	18	3.39	0.78
	Total	150	3.45	0.72
34. Me produce ansiedad trabajar con estos estudiantes (recodif.).	<= 23	1	4	0
	24-37	50	3.5	0.65
	38-50	75	3.41	0.77
	51-64	20	3.3	0.92
	Total	146	3.43	0.75

Del análisis de los datos entre el factor teórico actitudes y la variable edad se desprende que la población comprendida entre 24-37 años es la que manifiesta una actitud más favorecedora hacia la integración, puesto que en sus respuestas declaran que prefieren tener en clase a estudiantes con discapacidad, no sienten pena o compasión por ellos, ni les produce ansiedad trabajar con ellos. Sin embargo, al preguntar si son capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad, el colectivo que más incapaz se siente es el comprendido entre 51-64 años, con una media de 2,65 y una desviación de 0,79.

### **Ideas y actitudes en relación con la variable género**

Para el análisis de la relación entre ideas y género, así como entre actitudes y género, utilizaremos el análisis de contingencias, es decir, trataremos de conocer las coincidencias entre ideas y actitudes tomando como variable independiente el género. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

**TABLA VIII.** Coincidencias entre *ideas y actitudes* en relación con la variable *género*

		Ideas				
		1	2	3	4	Total
	Hombre	255	440	1102	1443	99
	Mujer	151	264	685	962	63
Total		406	704	1787	2405	162
		Actitudes				
		1	2	3	4	Total
	Hombre	18	44	120	177	97
	Mujer	11	34	75	111	63
Total		29	78	195	288	160
MEDIAS		Actitudes			Ideas	
Género	Hombre	3.25			3.13	
	Mujer	3.23			3.17	

Del análisis de las medias se desprende que no hay una diferencia significativa entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del alumnado con discapacidad en la universidad.

### **Ideas y actitudes en relación con la variable centro de estudios**

Para el análisis comparativo y valoración de los factores teóricos ideas y actitudes por centros utilizaremos el análisis de contingencias.

TABLA IX. Medias de *ideas* y *actitudes*

		<b>Ideas</b>	<b>Actitudes</b>
<b>Facultad</b>	Ciencias de la Salud	3.06	3.05
	Ciencias Económicas y Empresariales	3.16	3.32
	Ciencias Experimentales	3.15	3.03
	Derecho	3.11	3.39
	Humanidades y Ciencias de la Educación	3.22	3.37
	Politécnica Superior	3.11	3.23

De los análisis efectuados sobre las ideas y actitudes del profesorado por centros de estudios se desprende que en todos los casos hay una buena aceptación de la integración (medias superiores a 3: «de acuerdo con...»), independientemente del centro. Sin embargo, se puede observar que el nivel más bajo se da en Ciencias de la Salud, con una media de 3,06 en ideas y 3,05 en actitudes, mientras que el nivel más alto se da en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con una media de 3,22 en ideas y de 3,37 en actitudes.

### **Ideas y actitudes en relación con la variable Tengo o he tenido en clase a estudiantes con discapacidad**

Del total de la muestra aceptada del personal docente e investigador, el 55,1% manifiesta que tiene o ha tenido en clase a estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.

Para el análisis comparativo de los factores teóricos ideas y actitudes en relación con la variable *tengo o he tenido en clase a estudiantes con discapacidad*, utilizaremos el análisis de contingencias.

Del análisis de las actitudes e ideas manifestadas por el personal docente e investigador con relación a si tienen o han tenido a estudiantes con discapacidad en clase, se desprende que en ambos casos (tengo-no tengo, he tenido-no he tenido) no existen diferencias significativas referidas tanto a las ideas como a las actitudes, por lo que concluimos que mantienen una actitud altamente positiva en ambos casos. No obstante, llama la atención que aquellos profesores con experiencia práctica en relación con la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad poseen unas actitudes ligeramente más positivas en comparación con los que no han tenido esta experiencia.

**TABLA X.** Medias de ideas y actitudes en relación con las variables *No tengo ni he tenido ningún alumno con discapacidad* y *Tengo o he tenido algún alumno con discapacidad*

	<b>Ideas</b>	<b>Actitudes</b>
No tengo ni he tenido ningún alumno con discapacidad	3.16	3.16
Tengo o he tenido algún alumno con discapacidad	3.14	3.34

**Ideas y actitudes en relación con la variable He recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad**

Del total de la muestra aceptada del personal docente e investigador, el 34,7% manifiesta que sí ha recibido información.

Para el análisis comparativo de los factores teóricos ideas y actitudes en relación con la variable «He recibido algún tipo de información en la Universidad de Almería acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad», utilizaremos el análisis de contingencias.

Del análisis comparativo de las ideas y actitudes de los profesores con relación a si han recibido o no información en la Universidad de Almería acerca de la presencia en sus aulas de estudiantes con discapacidad, se observa que, aunque no hay diferencias altamente significativas, es cierto que son ligeramente superiores sus actitudes y sus ideas por haber recibido información acerca de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

**TABLA XI.** Medias de ideas y actitudes en relación con las variables *No han recibido ningún tipo de información* y *Han recibido algún tipo de información*

	<b>Ideas</b>	<b>Actitudes</b>
No han recibido ningún tipo de información	3.1	3.24
Han recibido algún tipo de información	3.24	3.29

## Conclusiones

A partir de los análisis realizados, podemos destacar las conclusiones que a continuación se exponen. Se debe tener presente que la extensión y profundidad del estudio permite valorar otras conclusiones no contempladas aquí –y que el lector podrá detectar, además de llamar su atención sobre las respuestas contempladas en el ítem abierto– que por razones de espacio no se pueden incluir:

- Existe un alto grado de acuerdo y poca variabilidad o dispersión en lo que se refiere a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.
- En torno a la mitad de los encuestados manifiesta no ser capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad. Si por una parte existe alto grado de aceptación en las aulas universitarias y, por otra, no son capaces de dar una respuesta adecuada, se pone de manifiesto la necesidad de una formación pertinente como factor determinante.
- En general, hay un gran desconocimiento en cuanto a las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando la Universidad de Almería, aunque destaca, con un mayor conocimiento, la población comprendida entre 24-37 años, quienes constituyen el segmento de población más joven y sensible con respecto a ideas favorables hacia la integración.
- En cuanto a si se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones, destaca como colectivo más exigente, reivindicativo y normalizador la población comprendida entre 51-64 años. No obstante, se observa, con carácter general, la existencia de alto grado de desacuerdo.
- En cuanto al sexo, podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del alumnado con discapacidad.
- En general, existe una buena aceptación de la integración de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en la universidad, independientemente del centro. Sin embargo, se puede observar que el nivel más bajo se localiza en Ciencias de la Salud, mientras que el más alto lo encontramos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.



- Se pone de manifiesto que el hecho de haber recibido información sobre los estudiantes con discapacidad favorece la integración. Por otro lado, éste constituye uno de los factores determinantes referidos al colectivo de personal docente e investigador.

Podemos concluir este trabajo confirmando la idea de que la integración del colectivo de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior es una tarea que se muestra aún inconclusa en la Universidad de Almería, mientras que los planteamientos hacia la *sociedad inclusiva* se reafirman como una demanda generalizada en la que se tiene en cuenta la diversidad como un valor en educación, como algo enriquecedor y natural para el conjunto de la ciudadanía. Queda por analizar la situación que presentan ante la temática aquí tratada el resto de universidades andaluzas, españolas o de ámbito geográfico superior, así como las causas de dicha realidad y los planteamientos concretos que están llevándose a cabo para afrontarla. No obstante, determinar las formas en las que todos estos aspectos podrían y deberían implementarse tendría que ser reflejado en otro trabajo.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- (2007). De la educación especial a escuelas eficaces para todos. En A. SÁNCHEZ y R. PULIDO (Coord.), *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ALCANTUD MARÍN, F. (1995). Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. En F. RIVAS (Ed.) *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 455-470). Madrid: Síntesis.
- (2005). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los estudios universitarios. En M. LÓPEZ TORRIJOS y R. CARBONELL PERIS (Coords.), *La integración educativa y social* (pp. 137-160). Madrid: Ariel.
- ALCANTUD MARÍN, F., ÁVILA CLEMENTE, V. y ASENSI BORRÁS, W. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de Valencia Estudi General (Servicio de Publicaciones).

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. Y ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (2004) El derecho a una educación inclusiva. En A. SÁNCHEZ PALOMINO y J. A. TORRES GONZÁLEZ (Coords.) *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Madrid: Pirámide.
- BARTON, L. (2008) (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. Y & SNOW, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- DÍAZ JIMÉNEZ, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- FORTEZA FORTEZA, M. D. Y ORTEGO HERNANDO, J. L. (2003). Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes. *Bordón*, 55, 1, 103-113.
- FOX, D. J. (1981). *El Proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- HEGARTY, S., HODGSON, A. Y CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ, P. Y VILÁ, M. (1999) *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, ONU (1994). *Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York.
- REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD (2008). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- TORRIJOS, M. Y CARBONELL PERIS, R. (2005). *La integración educativa y social*. Madrid: Ariel. Real Patronato sobre Discapacidad.

## Fuentes electrónicas

- OSORIO ROJAS, R. A. (s.f.). *El cuestionario*. Recuperado el 10 de mayo de 2007, de:  
<http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>.
- UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI (s.f.) *Metodología de investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado el 10 de mayo de 2007, de: [http://www.ice.urv.es/cursos/tesi\\_doctoral/Presentaciones/sesiones\\_04\\_Apgs/metodo\\_invest.pdf](http://www.ice.urv.es/cursos/tesi_doctoral/Presentaciones/sesiones_04_Apgs/metodo_invest.pdf).
- Yahoo. com. España (s.f.) *Cómo elaborar un cuestionario para solicitar referencias comerciales de clientes*. Recuperado el 8 de mayo de 2007, de: <http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070928161804AAJiC8r>

**Dirección de contacto:** Antonio Sánchez Palomino. Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación I, Cañada de San Urbano, s/n. 04120 Almería, España. E-mail: [asanchez@ual.es](mailto:asanchez@ual.es)



# Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales?<sup>1</sup>

## Secondary School students' reading habits in the province of Salamanca. Are gender and environment differential factors?

José Manuel Muñoz Rodríguez

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, España.*

Azucena Hernández Martín

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Organización, Didáctica y MIDE. Salamanca, España.*

### Resumen

Introducción: partiendo del interés y del valor formativo y de construcción de la persona que tiene la lectura, presentamos el resultado de una investigación cuyo objetivo ha sido el de estudiar los hábitos, gustos y competencias lectoras de los alumnos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Salamanca, dentro del marco de referencia del tiempo libre, incidiendo en la variable de género y en la variable entorno: rural o urbano. El objetivo ha sido el de analizar el gusto y el hábito en la lectura de los adolescentes con

---

<sup>(1)</sup> La investigación a la que hace referencia el citado artículo es fruto de la concesión de un proyecto de investigación, financiado por la Junta de Castilla y León, Consejería de Educación cuyos datos de referencia son: «Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca. Diferencias entre espacios rurales y urbanos». Investigación dirigida por el Dr. José Manuel Muñoz Rodríguez, y financiada por la Junta de Castilla y León –SA019B06–.

el fin de presentar propuestas de actuación al objeto de medir los efectos y de ramificar el Plan de Fomento de la Lectura.

**Metodología:** el instrumento de recogida de datos ha sido la encuesta y se estableció un muestreo aleatorio simple de unidades por conglomerados, establecido por centros escolares y estratos, según su localización geográfica (rural, urbana) y según su pertenencia al sector público o privado. El análisis se efectuó a partir de dos variables: el género y el entorno.

**Resultados:** los resultados nos muestran, a nivel general, que la lectura no es una de las actividades más practicadas en el tiempo libre por parte de los adolescentes. Se lee, pero poco. Mejores resultados en hábitos y competencia lectora muestran las chicas y los alumnos de los primeros cursos de la ESO, y pocas diferencias significativas existen entre los chicos de zonas rurales y urbanas. El género es un aspecto que diferencia notablemente los motivos, la frecuencia, las preferencias y los gustos hacia la lectura por parte de los adolescentes.

**Discusión y conclusiones:** la lectura, en esa etapa y en este entorno, sigue siendo un tema pendiente, ante lo cual mostramos, al final de este trabajo, algunas posibles líneas de actuación, con el fin de ayudar a mejorar la práctica educativa.

*Palabras clave:* lectura y adolescencia, hábitos y actitudes hacia la lectura, competencia lectora, fomento de la lectura, género, entorno.

### **Abstract**

**Introduction:** reading is an interesting factor of value in education and in self-construction. This paper presents the results of a research project studying the leisure-time reading habits, tastes and skills of secondary school students in the province of Salamanca. The study focuses on the variables of sex and environment (rural or urban). The purpose of this project was to analyse teenage reading tastes and habits in order to present proposals for practical implementations to measure the effects of the Plan for Promotion of Reading and to extend the Plan.

**Methodology:** questionnaires were used as the data collection instrument. Random single sampling of units was performed by clusters, set up by schools and by strata, according to schools' geographical location (rural or urban) and public or private ownership. The analysis used two variables, sex and environment.

**Results:** results show that, in general, reading is not one of the most frequent leisure time activities for teenagers. They read, but not much. Girls and students in the early years of compulsory secondary education display better results in reading habits and skills, and there few significant differences between teenagers in rural and urban areas. Sex is a variable that makes for notable differences in reasons for reading, reading frequency, reading preferences and reading tastes.

Discussion and conclusions: reading, at this stage and in this environment, still needs improvement. The paper concludes with some suggestions of possible lines of action to help improve educational practice.

*Key words:* reading and adolescence, reading habits and attitudes toward reading, reading skill, promotion of reading, gender, environment.

## Antecedentes y planteamiento del tema

En pocas ocasiones se ha puesto en entredicho el interés formativo, de construcción de la persona, que tiene el hábito de la lectura, la salubridad que aporta leer y, más aún, tener adquirida una buena competencia lectora. Como indicaba el Plan de Fomento de la lectura 2001-2004, «el valor de la lectura es insustituible». Así lo muestran algunos de los últimos ensayos, basándose en informes recientes (Bransford, Brown y Cocking, 2000), respecto a la «importancia de leer» (Etxeberría y otros, 2008, p. 12), y al amplio consenso existente entre los expertos en lo que atañe a la significación de la lectura en el crecimiento y desarrollo de la identidad personal y colectiva de las personas:

La lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad y de la socialización como elemento esencial para convivir en democracia<sup>2</sup>. O, tomando palabras del preámbulo de la Ley de la Lectura, el libro y las bibliotecas: «una herramienta básica para el desarrollo de la personalidad y también como instrumento para la socialización; es decir, como elemento esencial para la capacitación y la convivencia democrática, para desarrollarse en la sociedad de la información (Ley 10/2007 de 22 de Junio. BOE de 23 de Junio de 2007).

Un tema que ha provocado en nuestro país un creciente interés a lo largo del último cuarto del siglo pasado y, principalmente, en este nuevo siglo. Si revisamos detenidamente el informe llevado a cabo por el Ministerio de

---

<sup>(2)</sup> Introducción del Plan de Fomento de la Lectura 06-07 llevado a cabo por el Ministerio de Cultura. <http://www.mcu.es> (revisado el 02/12/2007). El citado informe de Bransford y otros lo podemos consultar igualmente en la red en: <http://books.nap.edu/html/howpeople1/> (revisado el 03/12/2007).

Educación, Cultura y Deportes (M.E.C., 2002) sobre los hábitos lectores de los adolescentes españoles, podemos ver los numerosos estudios que se efectuaron en el período comprendido entre los años 1980-2001. Y recientemente, a parte del citado estudio, hemos de mencionar la investigación sobre «Hábitos de lectura y compra de libros 2006», llevada a cabo por la Federación de Gremios de editores de España, y patrocinada por el Ministerio de Cultura<sup>3</sup>, enmarcada dentro de Plan de Fomento de la Lectura para el período 2004-2008 o, en relación a Castilla y León, el estudio de «Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla y León 2007», llevado a cabo por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez<sup>4</sup>.

Situándonos en la Comunidad de Castilla y León, en la que se inscribe el estudio que presentamos, se está desarrollando el Plan de Fomento de la Lectura 2006-2010 que contempla, entre otras actuaciones inculcar hábitos de lectura permanentes y consolidados en el 60% de la población, con especial atención a los jóvenes de entre 14 y 25 años y la valoración social del libro y de la lectura como forma de desarrollo social y cultural de la persona y vía de acceso a la sociedad de la información.

Con el objetivo de ramificar y medir los efectos de este Plan de fomento de la Lectura en una de sus provincias, y al objeto de cumplir los objetivos marcados en dicho plan pretendemos con este estudio «conocer, reflexionar y planificar mejoras sobre la realidad de los hábitos lectores»<sup>5</sup>, en base al diseño de un instrumento de análisis. Buscamos estudiar una realidad concreta para proponer posibles líneas de actuación, en sintonía con lo que algunos autores llaman, hacer lectores competentes desarrollando la competencia lectora (García Madruga, 2006; Moreno, 2005).

En este trabajo, previa contextualización conceptual y metodológica de la investigación, presentamos los resultados obtenidos, comparándolos sutilmente con los que aporta el Ministerio en su estudio de 2002 –dado que las muestras no son equiparables–, enfatizando y profundizando en las posibles diferencias provenientes de la variables género y de la variable entorno. Terminamos el trabajo anotando algunas propuestas orientadas a la promoción de la lectura y al desarrollo de la competencia lectora emanadas del análisis efectuado.

<sup>3</sup> Entre otras direcciones podemos encontrar el citado informe en: [http://www.gremieditorcat.es/AdArch/Bilio/Ftp/Habits\\_2006\\_Espanya.pdf](http://www.gremieditorcat.es/AdArch/Bilio/Ftp/Habits_2006_Espanya.pdf) (Consulta: 5/03/2008).

<sup>4</sup> El informe ejecutivo lo podemos encontrar en [http://www.bibliotecaspublicas.info/lecturaCyL/documentos/resumenes/Hab\\_cyl\\_cuan07\\_res.pdf](http://www.bibliotecaspublicas.info/lecturaCyL/documentos/resumenes/Hab_cyl_cuan07_res.pdf) (Consulta: 22/03/2009).

<sup>5</sup> Los entrecomillados forman parte del Plan de Fomento de la Lectura de Castilla y León, que podemos encontrar en: <http://www.bcl.jcyl.es/PlanLectura/PlandeLecturaCastillayLeon.pdf> (consulta: 15/03/2009).



## Contextualización y fundamentación de la investigación

Si bien vamos a presentar los resultados de una investigación sobre los hábitos lectores de los alumnos de la ESO salmantinos, 12-16 años, estos resultados se insertan en un estudio que ha tenido una pretensión mayor<sup>6</sup>: analizar el tiempo libre de esta población desde una perspectiva educativa, es decir, estudiar los usos y la distribución del tiempo libre en los jóvenes-adolescentes de Salamanca y provincia para comprobar, por un lado, si podemos hablar de un tiempo marcado por el ocio o, más bien, de un tiempo estéril, tedioso y pasivo; y, por otro lado, si las actividades llamadas educativas son en sí formativas o, por el contrario, estamos hablando de motivos que tienen que ver más con el ocio como objeto de consumo.

Nos ha parecido interesante presentar en este trabajo los datos relacionados con los hábitos lectores de los adolescentes porque como constatan habitualmente tanto padres como profesores, la relación entre la lectura y la adolescencia no siempre es la más adecuada, hablándose de una crisis lectora que no se aprecia, por ejemplo, en otras etapas anteriores, en donde el gusto por la lectura se despierta y se desarrolla con cierta facilidad. Las investigaciones al respecto (Colomer, 1993; Hernández y Quintero, 2001; Moret, 1999; Reading the situation, 2000) constatan que la lectura es una actividad de ocio que se incrementa, independientemente del género, hasta los 11 años de edad aproximadamente. A partir de ese momento la tendencia va disminuyendo, especialmente entre los varones, de modo que cuando finalizan la escolaridad obligatoria, muchos de ellos manifiestan no tener demasiado interés en leer por placer, considerando esta actividad, en muchos casos, como algo impuesto desde el entorno educativo formal.

No puede resultar insignificante, desde un punto de vista educativo, encontrar índices bajos de frecuencia lectora, aunque, como veremos, en menor medida en las chicas. La lectura es uno de los requisitos culturales y sociales fundamentales para el desarrollo de la persona. La lectura es identidad y diferencia, también de género, y es en ésta, en la diferencia, donde se consolidan las modalidades del ser. La lectura resulta, pues, una implicación antropológica y ontológica cuyos hábitos, frecuencias y diferencias deben ser analizados al objeto de tener indicadores educativos, presupuestos sobre los que poder reorientar la práctica educativa.

---

<sup>6</sup> «Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca. Diferencias entre espacios rurales y urbanos». Investigación dirigida por el Dr. José Manuel Muñoz Rodríguez, y financiada por la Junta de Castilla y León -SA019B06-.

Más aún cuando quedan comprendidas las dimensiones espacio-temporales de la persona. La lectura es espacio y es tiempo, atraviesa de lleno las dos dimensiones; «Un libro es una especie de espacio singular... y es también un dispositivo temporal» (Larrosa, 2008). Encontrar déficit en habilidad y gusto por la lectura implica desconsideración por parte de los chicos de uno de los elementos fundamentales que ejerce de patrón en los procesos de socialización en cuanto que elemento cultural de la identidad humana. Y si esos índices medios se presentan en distinto nivel en chicos que en chicas, tenemos suficientes argumentos como para sentir la necesidad de reforzar la lectura en cuanto competencia que se desarrolla de forma compartida, vinculada a la selección de determinados textos y a la creación de ambientes de aprendizajes idóneos para avanzar en una alfabetización crítica, tanto de ellos como de ellas, permitiéndonos entender la lectura como elemento estratégico para movilizar capacidades y competencias y como estrategia para el cambio educativo (Marchesi, 2005).

Los motivos que generan la desidia de muchos adolescentes hacia la lectura son muy variados. El factor quizá más decisivo en todo ello sea la existencia de actividades de ocio que a partir de esta etapa entran en competencia con la lectura; actividades más marcadas por su carácter social y más acordes con sus deseos de autonomía, interés por el entorno, necesidad de estrechar lazos con su grupo de iguales, etc. (Reading the situation, 2000).

Las razones que pueden sostener las diferencias de género podemos encontrarlas en lo que algunos autores llaman «gusto de género», en el sentido de que la masculinidad y feminidad hegemónicas (Connel, 2003) inducen unos esquemas generadores de consumos y prácticas culturales, de gustos de género. La acción social, apoyada en la teoría de la práctica social (Bourdieu 1998), crea unos marcos posibles de acción en los cuales el gusto de género se construye:

Lo que significa, por un lado, que la construcción de la identidad de género y por ende del gusto del género, está condicionada por las estructuras sociales heredadas... pero, por otro lado, el resultado final de dicha construcción también depende de las posibilidades que se ponen en juego en los contextos de interacción (Rodríguez, 2008).

Asimismo, incidir en la variable espacial, en la posible diferenciación en función del entorno en el que suceden, implica situarnos en una perspectiva interesante: la del lenguaje de los espacios y, más concretamente, la de la territorialidad

humana como proceso inherente a los gustos y hábitos de la condición humana (Muñoz, 2005). El hecho de ser un adolescente es, por encima de cualquier otra cosa, un aspecto social y cultural. Las realidades y las condiciones de vida de los adolescentes están muy unidas a las instituciones sociales que rigen en cada momento histórico y en cada entorno cultural: la familia, la educación, el trabajo, el ocio, el consumo, los medios de comunicación, la administración y las políticas de juventud, etc. No se pueden analizar, por tanto, las culturas y las actitudes de los adolescentes de forma homogénea sin tener en cuenta las tendencias vigentes en el resto de instituciones y estructuras sociales. Hecho que nos invitaba a buscar diferencias en función del entorno, rural o urbano (Camarero, 2000).

En este sentido lo que se precisa es una adecuada orientación que motive a los adolescentes a materializar sus intereses lectores, encontrando aquella literatura más adaptada a los cambios en los que se ven inmersos, que dé respuesta a algunos de sus problemas y conflictos psicológicos, que cuente historias relacionadas con su vida real, con protagonistas cuyos problemas, inquietudes e intereses sean similares a los de ellos y con los que, en consecuencia, puedan identificarse, para lo cual se requieren estudios previos como el que presentamos, cuyo propósito de fondo busca responder a estas preguntas: ¿Es posible vivir sin leer? De ser así ¿se debe vivir sin leer? Y de encontrarnos con respuestas inclinadas hacia el lado negativo cabe otra pregunta ¿qué hacer para que se lea más?

## Metodología y diseño de la investigación

### Presentación de la encuesta

El contenido del cuestionario «El tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca» ha sido fruto de la revisión de otros cuestionarios que ya existían en el mercado sobre diversos temas relacionados con el tiempo libre de los jóvenes<sup>7</sup>. Se estructura, a grandes rasgos, en tres apartados: el primero, relativo a

---

<sup>7</sup> CIS (1997). Encuesta sobre tiempo libre y deportes. Disponible en <http://www.cis.es> (1997). Tiempo libre e informática. Disponible en <http://www.cis.es> (2003). Encuesta sobre tiempo libre y hábitos de lectura II. Disponible en <http://www.cis.es> (2005). Sondeo sobre la juventud española. Disponible en <http://www.cis.es>; INJUVE (1997) Cambios de hábitos en el uso del ocio. Madrid, Instituto de la Juventud (2000). Ocio

preguntas sobre las actividades que en general se hacen en el tiempo libre, las razones que mueven a hacerlo y la frecuencia con que se realizan; el segundo, bloque central de la encuesta, está dividido en diversos apartados referentes a los temas concretos que queríamos analizar –deportes, informática, televisión, lectura, drogas, familia y hogar, noche, amigos y música–; y el tercer bloque es el relacionado con las variables de clasificación –localidad, edad, género, nivel de estudios, etc.–. Estos apartados vienen completados por algunas preguntas abiertas en torno a qué le gustaría tener o hacer en su tiempo libre que no tiene o no hace, o qué necesita para usar mejor su tiempo libre; y por otras preguntas cerradas sobre la disponibilidad de tiempo libre y el grado de satisfacción respecto del mismo.

Hemos tratado, en líneas generales de que las cuestiones planteadas en torno a la lectura fueran similares a las realizadas en el estudio efectuado por el Ministerio de Educación (MEC, 2002), entre otras razones, porque, con las salvedades que incuestionablemente conlleva el empleo de muestras diferentes, podemos extraer algunas conclusiones comunes. Por otra parte, también creemos que son cuestiones que habitualmente se formulan cuando se desea conocer los hábitos lectores, independientemente de la edad y características de la población.

### **Características de la muestra**

La población objeto de estudio la componen alumnos de 1.º a 4.º de la ESO, escolarizados tanto en centros públicos como en centros privados, y ubicados en zonas rurales y urbanas. Para establecer el tamaño de la muestra solicitamos los datos de la población a la Dirección Provincial de Salamanca, Servicio de Planificación, obteniendo una población total de alumnos por sujetos (16.943), en el curso 2005-06. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple de unidades. Los puntos de muestreo se establecieron a partir de un listado de unidades,

---

y tiempo libre: identidades y alternativas. Disponible en <http://injuve.mtas.es> (2001). Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven. Consejería Técnica de Planificación y Evaluación. Servicio de Documentación y Estudios. Disponible en <http://injuve.mtas.es> (2002). Sondeo de opinión en torno al ocio y tiempo libre, noche y fin de semana, consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias (Referencia EJ077/2002). Disponible en <http://injuve.mtas.es> (2003). Ocio y tiempo libre: Noche y fin de semana. Salud y sexualidad. Disponible en <http://injuve.mtas.es> (2004). Ocio y tiempo libre: noche y fin de semana, consumo de bebidas alcohólicas, inmigración. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; ASECAL (2005). Estudio sobre prácticas de ocio de los jóvenes de Peñaranda de Bracamonte. Documento fotocopiado.

por centros escolares y estratos; se extrajeron las unidades que deberían formar parte de la muestra, mediante muestreo aleatorio simple. El procedimiento de muestreo se hizo por conglomerados y los centros se estratificaron según su localización geográfica (rural, urbana) y según su pertenencia al sector público o privado. Cruzando estos datos se obtienen cuatro estratos con sus respectivos centros: Público/rural (5 centros); Público/urbano (3 centros); Privado/rural (1 centro); Privado/urbano (1 centro), aportando un total de 10 centros, resultando, una vez pasados los cuestionarios, un muestra de 725 alumnos. Todo ello con un error muestral de 3% (hipótesis de  $p = 50\%$  y nivel de confianza del 95%)<sup>8</sup>.

### **Proceso de aplicación de la encuesta y análisis de los datos**

Una vez elaborada la encuesta piloto, procedimos a su validación, aplicándola a 4 expertos en Pedagogía del Tiempo Libre, 4 expertos en Metodología de la investigación educativa, 4 alumnos, uno de cada curso, y 4 padres de alumnos para que incluyesen las observaciones y los comentarios que estimasen oportunos, antes de su elaboración definitiva. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a su registro con la ayuda del paquete estadístico SPSS v.13.0<sup>9</sup>; y, por último, llevamos a cabo los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales oportunos.

## **Resultados relativos a la lectura. Lectura y adolescencia en la provincia de Salamanca en función del entorno y el género**

### **Caracterización de los encuestados**

Partimos de una muestra de 725 sujetos, 446 de los cuales pertenecen a zonas rurales, 61,5%, y 279 a zonas urbanas, 38,5%. La edad media se sitúa en los 14 años, aproximadamente. En relación al género existe un porcentaje similar

<sup>(8)</sup> El muestreo se hizo en base a datos extraídos de la tabla para la determinación de una muestra sacada de una población finita para márgenes de error del 1%, 3%, 5% y 10% en la hipótesis de  $P = 50\%$  y nivel de confianza del 95% (Santos y otros 2004).

<sup>(9)</sup> Licencia del Campus de la Universidad de Salamanca.

entre hombres y mujeres, siendo algo mayor el de mujeres (53,4%) frente al de hombres (46,6%), en sintonía con los porcentajes globales que se manejan en la sociedad, pero sin excesivas diferencias en la población. Respecto al nivel de estudios nuevamente tenemos cifras similares en los cuatro niveles; no obstante, si comparamos sólo los de 2.º y los de 4.º de la ESO vemos que existe un cierto desnivel en el número de alumnos, inclinándose la balanza en favor de los de 2.º de la ESO, con mayor número, 210 (29,0%) frente a los 147 de 4.º (20,3%). Y, por último, el porcentaje de estudiantes por centro es similar. Giran todos entre el 9% y 11%; tan sólo un centro aporta a la muestra el 12% de alumnos.

## **Análisis descriptivo de los hábitos lectores de los alumnos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Salamanca**

### **Lectura y tiempo libre**

Una primera pregunta llevada a cabo en el contexto general de la investigación, relativa al grado de frecuencia con la que realizan determinadas actividades durante su tiempo libre, nos muestra que la lectura, tanto de libros, como de tebeos y comics, o incluso de revistas, no es una actividad que ocupe los primeros puestos. Bien es cierto que la media de la población estudiada sí que lo hace (Media = 1,7, sobre 3), pero cuando analizamos el grado en que se hace, un 51,1% opina que «poco». Por el contrario priman las actividades como *beber* (Media = 2,28), *salir de paseo* (Media = 2,45), *estar con la familia* (Media = 2,40), *hacer deporte* (Media = 2,23), *escuchar música* (Media = 2,72) o *ver la televisión* (Media = 2,45), entre otras. En todas ellas más del 50% de la población indica que lo hacen «mucho».

Dentro de este apartado de cuestiones generales se les preguntó, igualmente, *cuándo se llevan a cabo esas actividades*, si a diario, el fin de semana, o indistintamente. Quienes decían que leían lo hacían en un 66,6% a diario, quedando el 18,9% para el fin de semana, y el 14,5% indistintamente. Las actividades que llevan a cabo el fin de semana son más bien el *ir a discotecas* (96,0%), *ir de bottellón* (93,4%), o *el cine* (90,6%).

## Motivos por los que los adolescentes leen

Se les preguntó también de forma general, y sin haber entrado aún en las cuestiones propias sobre lectura, por las causas por las que leen; un 87,8% lo hace porque quiere, frente a otras razones como son, por ejemplo, el que lo *haga su pareja* (1,0%), lo *hagan sus amigos* (2,2%), o porque *quieren sus padres* (9,0%). Y ya en el contexto de los ítems específicos sobre la lectura, donde se les formuló la misma pregunta, resulta interesante ver que casi la mitad de la muestra lo hace *por gusto* (42,6%), aunque también hay que anotar que un 22,6% lo hace por obligación, lo cual resulta normal si llamamos obligación a las lecturas que han de efectuar en el contexto académico. Manifiestan *leer por aprender* un 15,6%, y por *trabajo* un 12,3%. El porcentaje menor es para aquellos que lo hacen *por no aburrirse* (6,8%).

Teniendo en cuenta las variables consideradas en nuestra investigación (entorno rural-urbano, género y nivel educativo), nos parece oportuno realizar algunas matizaciones a lo que venimos comentando.

*El entorno en el que residen los adolescentes, rural o urbano, condiciona los motivos por los que este colectivo se decanta por la lectura*; así, los chicos de las zonas urbanas leen más por gusto (47,1% frente al 40,0% de los chicos de zonas rurales), mientras que en entornos rurales manifiestan realizar más esta actividad por obligación (25,1% frente a un 18,4% de los chicos de zona urbana), teniendo un carácter más formativo y/o práctico.

También son *diferentes los motivos por los que los adolescentes leen, en función del género*; las mujeres lo hacen en mayor proporción que los hombres por el gusto que les proporciona esta actividad (49,4% frente al 34,6% de los varones). *Manifiestan, en definitiva, ser más aficionadas a la lectura que los adolescentes varones*. En cambio los chicos leen más por obligación (26,1% frente al 19,9% de mujeres).

Esta afirmación es corroborada en distintas investigaciones de índole nacional. Así, por ejemplo, el INCE hizo públicos los resultados de un estudio de evaluación sobre lectura y escritura, realizado a alumnos de 6º de Primaria, constatando que las chicas son más lectoras que sus compañeros. Utilizando una escala de 1 a 4, las preferencias de las alumnas por la lectura alcanzan un 3,22, mientras que los chicos se quedan en un 2,95 ([www.ince.mec.es](http://www.ince.mec.es)). Por su parte, el Balance 2004-2007 del Plan de Fomento de la lectura pone de manifiesto la primacía de las mujeres lectoras, con un 59,6%, frente al 51,4% de los hombres. Estos y

otros datos en los que se evidencia que las féminas son más lectoras de libros en todos los países del mundo (Beentjes, Kilstra, Marseille y Van der Voort, 2001, Pindado, 2004), han generado, inclusive, interrogantes del tipo de si la lectura es *un asunto de mujeres* (Boersner, 2008). Nuestra respuesta es un rotundo no porque consideramos que esta actividad es ante todo un asunto de seres humanos, tanto hombres como mujeres, independientemente de que se perfilen diferencias como las constatadas. De no ser así, no tendrían sentido programas e iniciativas de fomento de la lectura que con tanto entusiasmo se vienen desarrollando desde distintos contextos.

### **Actitud frente a la lectura**

En lo que atañe a la actitud o gusto por la lectura, más de la mitad de los sujetos se sitúa en los márgenes inferiores: *nada*, 17,3%, *muy poco*, 18,8% y *algo*, 32,0%. *Mucho*, tan solo un 13,1% y *bastante* un 16,3%. No obstante, la población se encuentra, en términos generales, tímidamente por encima de la media, 2,92 (1-5), lo cual significa que tenemos unas bases, aunque sean mínimas, a partir de las cuales poder plantear propuestas de mejora en cuanto a fomento de la lectura. Y resulta, cuando menos significativo, educativamente hablando, que buena parte de los sujetos terminen los libros que empiezan a leer (44%), siendo el menor porcentaje los que nunca los finalizan, (5,6%). La media se sitúa así en un 3,92 (1-5), lo que se traduce en un porcentaje medio-alto de éxito en la finalización de la lectura de los libros.

*El hecho de que los adolescentes residan en zonas rurales o urbanas no determina su actitud hacia la actividad lectora* ( $t = 0,736$ ;  $p = 0,462$ ). Tampoco se han observado diferencias considerando los distintos niveles educativos, constatándose en todos los casos una inclinación a considerar que *la lectura no forma parte de sus actividades preferidas*, pues la media se sitúa en niveles inferiores al 2,5 en casi todos los niveles educativos.

Si es *un indicador diferenciador*, sin embargo, *el género*, de forma que *las chicas muestran mayor gusto por leer que los chicos* ( $p = 0,013$ ), algo que ya se evidenció en cierto modo cuando anteriormente afirmamos, de acuerdo con los datos obtenidos, que son más aficionadas a la lectura, realizando esta actividad mayoritariamente *por gusto*.



## Frecuencia lectora

La frecuencia lectora de la población se encuentra en una media de 3,21, dato, cuando menos, halagüeño, en sintonía con el que dábamos anteriormente. Casi la mitad de la población lee a la semana, 1 ó 2 veces el 26,8% y todos los días el 22,6%. Son resultados que coinciden con los obtenidos a nivel nacional, donde un 36% lee en su tiempo libre más de una vez a la semana, siendo considerados lectores frecuentes. No obstante, siguen existiendo sujetos que no leen casi nunca o nunca (17,2%), grupo considerado como no lectores.

Si esta misma pregunta la hacemos atendiendo sólo a los días de diario, la media baja a 2,76. Los mayores porcentajes se sitúan en las respuestas de *muy poco* y *algo*, con un 28,5% y 35,1%, respectivamente. Es significativo que aún exista un 13% que considera no leer *nada* a diario, por encima del 7,2%, que manifiesta leer *mucho*. En suma, más de dos tercios de la población afirma leer *algo* o *poco* o, incluso, *nada*, a diario. Y haciendo la pregunta aludiendo sólo a los fines de semana, aún es mayor el porcentaje de aquellos que no leen nada, un 30,8%.

La media desciende respecto a los días de diario, 2,33, siendo tan sólo un 5,9% los jóvenes que manifiestan leer *mucho* y un 11% *bastante*. Se lee a diario porque lo marca el ritmo escolar más que por otro tipo de motivos, pues llegado el fin de semana la frecuencia disminuye.

*El entorno de residencia, rural o urbano, no es un aspecto que marque la frecuencia con la que leen los adolescentes* ( $p = 0,51$ ). Tampoco se han observado diferencias, atendiendo a esta variable, en el hecho de leer más durante los días de diario ( $p = 0,76$ ) y/o fines de semana (0,95). La tendencia es a leer *poco* tanto en unos periodos temporales como en otros.

Atendiendo al género hay que señalar que las chicas, con una media de 3,42 superan a los chicos 2,92, leyendo más frecuentemente, en consonancia con lo que venimos observando en las dimensiones anteriormente analizadas. *El género es, por tanto, un indicador que determina la frecuencia de lectura entre el colectivo estudiado*, tal como ya mostramos en otro momento, al referirnos a diferentes estudios que también corroboran este dato.

El momento temporal, a diario o durante los fines de semana, también nos permite establecer diferencias en cuanto a la frecuencia con la que leen ambos colectivos. Tanto a diario como en los momentos de descanso semanal, las adolescentes afirman leer más.

**TABLA I.** Frecuencia de lectura a diario y durante los fines de semana atendiendo al género

	HOMBRE		MUJER		TOTAL		t	
	Med.	Sx	Med.	Sx	Med.	Sx	t	p
<b>Frecuencia de lectura a diario</b>	2,66	1,131	2,87	1,053	2,76	1,095	-2,548	0,011
<b>Frecuencia de lectura durante fines de semana</b>	2,23	1,131	2,44	1,231	2,33	1,189	-2,347	0,019

Por lo que respecta a los diferentes niveles educativos considerados, no se han encontrado diferencias en relación a la frecuencia lectora, aunque es de resaltar el hecho de que las medias superan en todos los casos la puntuación central de 3.

### **Criterios para seleccionar lecturas y procedencia de las mismas**

La mayor parte de los sujetos eligen un libro porque les atrae el tema (41,8%). Un 14,8% lo hace por recomendación del profesor. El resto de respuestas son señaladas por un número muy bajo de adolescentes, casi insignificante. Quizá uno de los posibles vectores de unión con este colectivo, de cara a favorecer hábitos de lectura, sea precisamente el empezar preguntando qué temas son los que les atraen.

En cuanto a la procedencia de los libros, es mayoritariamente *propia* (62,3%). Llama la atención el escaso porcentaje de adolescentes que emplea la *biblioteca escolar*, (8,6%). Parece claro que los libros, o no se prestan por parte del centro educativo, o los fondos bibliográficos de los que disponen, son de escaso interés para los chicos. En cambio, con un porcentaje algo mayor, aunque también escaso, *otras bibliotecas*, suponemos que municipales, sí son tenidas más en cuenta, (16,8%).

Los resultados a nivel nacional son de nuevo parejos. Resalta muy por encima de los demás la opción de *propios* (81%). E igualmente es significativo que sólo un 5% manifieste extraerlos de la *biblioteca escolar*. Este es uno de los puntos fundamentales sobre los que hay que incidir: la disponibilidad de libros para los chicos, tanto en sus hogares como en los centros educativos, al ser los dos espacios donde más tiempo pasan los adolescentes su jornada diaria.

### Preferencias lectoras

Respecto al tipo de libros o revistas que leen vemos que ninguno de ellos obtiene un porcentaje muy alto en cuando a frecuencia de lectura. Las *aventuras*, (57,2%) es el más considerado, seguido del *humor* con un 47,1%, y del *terror* con un 41,0%. Hay cinco tipologías literarias en las que más del 90% de la muestra coincide en leer poco: *autobiografías* (94,2), *ciencia y tecnología* (90,6%), *historia y política* (90,3%), *literatura clásica* (94,2%) y *poesía* (91,8%). En definitiva, los adolescentes se decantan por la lectura de libros de aventuras, humor, terror, misterio o espionaje, deportes y música, siendo poco llamativo su gusto por la lectura de libros de historia y política, poesía, literatura clásica, o autobiografías.

Son resultados cercanos a los obtenidos en el estudio llevado a cabo por el Ministerio (MEC, 2002). En él, el terror, las aventuras, el misterio y el humor son los preferidos por los jóvenes.

Cruzando dos de las preguntas efectuadas, *tipo de libros y frecuencia*, de acuerdo con el modelo seguido en el estudio del Ministerio, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

TABLA II. Número de horas dedicadas a leer según el tipo de lectura

Tipos y frecuencias	Mo.	Nada		Menos de 1 hora		Entre 1 y 3 horas		Entre 3 y 5 horas		Más de 7 horas		Total	
		f	%	f	%	f	f	%	%	f	%	f	%
Libros voluntarios	1	275	38,9	201	28,4	163	23,1	39	5,5	29	4,1	707	100
Libros de clase	2	118	16,4	301	41,9	229	31,9	50	7,0	20	2,8	718	100
Cómics o tebeos	1	484	67,8	140	19,6	62	8,7	21	2,9	7	1,0	714	100
Periódicos o revistas	2	212	29,4	328	45,5	122	16,9	40	5,5	19	2,6	721	100

Como vemos en la tabla, de entre los tipos de libros señalados, ninguno obtiene un porcentaje superior a menos de una hora. Incluso los libros voluntarios y los comics o tebeos, no son leídos en un 38,9% y 67,8% de los adolescentes. Tan solo los libros de clase se mantienen entre 1 y 3 horas, con un 31,9%. En relación a los tipos de libros o revistas que leen los adolescentes, encontramos

que para las siguientes categorías no existen diferencias significativas por género: *aventuras, autobiografías, historia y política, humor, literatura clásica y poesía*. En cambio, los temas sobre *deportes, ciencia ficción, ciencia y tecnología, viajes y naturaleza*, interesan más a los hombres que a las mujeres. Y las lecturas de *misterio o espionaje, música, románticas e historias de terror* son preferidas en mayor medida por las mujeres. *El género, por tanto, es un factor que también condiciona los gustos lectores*. Aunque con matices, otros estudios han evidenciado también este aspecto. Por poner un ejemplo, en una investigación realizada con adolescentes malagueños sobre el consumo de medios (Pindado, 2004), se afirma que aunque la lectura de libros está en crisis, hay bastantes adolescentes que los leen, siendo las chicas quienes lo hacen con mayor frecuencia. Éstas últimas se decantan por las revistas del corazón, la novela romántica, seguidas por las de música y temas relativos a moda y problemática juvenil. En este estudio, sin embargo, a excepción de los géneros de terror y suspense, ninguna de las preferencias de los chicos aparece entre las preferencias de ellas, lo que resulta significativo: «dos mundos que a esta edad empiezan a circular por caminos diferentes» (p. 170), e incluso nos puede hacer pensar en socializaciones también distintas. Los chicos, según sigue señalando la investigación mencionada, son consumidores significativos de publicaciones relacionadas con el deporte y el ocio electrónico, mientras que las chicas se decantan más por las relaciones personales y temas románticos. Lo que si resulta interesante es que se da una continuidad temática entre lo escrito y lo audiovisual en lo que se refiere a sus gustos, es decir, lo que les suele atraer en la pantalla les atrae en lo impreso.

Resaltar también que *éstas últimas tienden a terminar los libros que empiezan más frecuentemente* que los varones ( $p = 0.003$ ).

A excepción de las publicaciones de temática musical, por las que los chicos de zonas rurales sienten más preferencia ( $p=0,014$ ), en los demás géneros las inclinaciones los adolescentes son similares, no hallándose diferencias estadísticamente significativas; así, *tanto en entornos rurales como en urbanos los libros más leídos son los de aventuras, con un 58,5% y un 55,1%, respectivamente, mientras que las lecturas que menos les agradan son las autobiografías, 5,8% en ambos casos*. La *literatura clásica* es, por ejemplo, el género menos leído por los jóvenes de contextos urbanos 5,1%.

Considerando la variable *nivel educativo*, señalar que los alumnos de 1.º de la ESO, que como ya hemos visto en el análisis de los ítems anteriores, manifiesta leer más que otros grupos, obtienen porcentajes superiores al resto en los distintos

tipos de libros o revistas que leen, aunque se decantan especialmente por la literatura de aventuras, humor y terror. Destacar también el interés mostrado por los alumnos de 4.º de la ESO por los libros de misterio o espionaje. En los demás géneros, las diferencias en cuanto a preferencias literarias no han sido relevantes entre los niveles educativos considerados.

La tendencia en todos los casos es a terminar los libros que inician, con medias en todos los casos que superan el 3,8 de media.

## Conclusiones y limitaciones

De acuerdo con la revisión efectuada, a partir de la investigación que hemos llevado a cabo, podemos afirmar que la lectura sigue siendo un tema pendiente. Se lee poco en el tiempo libre, y en los fines de semana menos aún, pues están saturados con otro tipo de actividades que tienen más que ver con las relaciones, las personas y la calle. No obstante, da la impresión de que los chicos quieren mostrar una cierta actitud positiva hacia la lectura; con todo, sigue existiendo un porcentaje de no lectores bastante significativo y no resulta copioso el colectivo de lectores habituales.

El tema sobre el que versan los libros es el eje central del proceso lector, lo que nos está indicando una de las vías a través de las cuales promover el hábito de lectura. Y las bibliotecas siguen presentando un cierto déficit en su uso y en su mantenimiento, lo que a nuestro entender resulta muy llamativo e incluso alarmante, especialmente en lo que se refiere a las bibliotecas escolares.

Como hemos ido constatando, estos datos que acabamos de presentar no distan mucho de los que se vienen mostrando en estos últimos años a nivel nacional, si bien no podemos hablar, obviamente, de equivalencia, por el hecho de que las muestras son distintas

Tal como hemos ido constatando en los resultados expuestos, el género es un aspecto que diferencia notablemente los motivos, la frecuencia, las preferencias y los gustos hacia la lectura por parte de los adolescentes. A las mujeres les gusta más leer, lo hacen más frecuentemente y sus preferencias lectoras son también distintas a las de sus compañeros varones. Por tanto, si retomamos el interrogante que nos planteábamos en el título de este artículo, tenemos que responder

afirmativamente a la primera parte del mismo. Como señalamos en otro momento, existe un *gusto e identidad de género en cuanto a lectura se refiere*.

No podemos afirmar lo mismo en cuanto al entorno en el que residen los adolescentes –rural o urbano–. Los resultados que hemos ido poniendo de manifiesto evidencian que, a excepción de *los motivos por los que se decantan a la hora de leer*, en donde hemos comprobado que la *obligación* es una de las razones más marcadamente elegidas por el colectivo de adolescentes de zonas rurales, en los demás aspectos las diferencias no han sido significativas. Por tanto, en nuestro contexto de estudio la variable *contexto rural o urbano de procedencia* no es un factor que condicione los hábitos lectores de los adolescentes.

También, con cierta cautela, podemos afirmar que la influencia de los padres en los hábitos lectores es importante. Aunque en la franja de edad en la que hemos situado nuestro estudio, el grupo de iguales es el eje en torno al cual se vertebra parte del tiempo libre, así como las actividades que se realizan, los padres siguen ejerciendo una influencia notoria en todos los entornos de la vida de los adolescentes. Ello se aprecia, por ejemplo, en el hecho de que el mayor porcentaje de los libros que leen sean propios, es decir, comprados por los progenitores, o que se encuentran en los hogares familiares; lo que demuestra que, al menos, el hábito de lectura, en cierto grado, sigue yendo de la mano de la familia.

Considerando otros aspectos, hemos de señalar que la ausencia y desorganización del tiempo libre es una de las razones que, en cierto sentido, influye en el escaso periodo temporal que se dedica a leer. Teniendo en cuenta que en los fines de semana se lee menos aún que a diario, parece claro que la saturación de actividades y la desorganización del tiempo impiden que, al menos, puedan plantearse la posibilidad de leer.

La imagen y el sonido prevalecen por encima del texto. La televisión, Internet y la música copan los puestos más altos en cuanto a actividades realizadas se refiere. Ello unido a que quienes leen lo hacen mayoritariamente sobre libros cuyos temas les atraen, nos está aportando indicios a partir de los cuales poder apuntar algunas líneas de actuación en el siguiente epígrafe del trabajo.

Queremos finalizar señalando que este tipo de estudios en torno a la lectura y el tiempo libre requieren, a nuestro juicio, de planteamientos y modelos metodológicos mixtos. En esta edad es muy importante el nivel relacional de las personas, al cual difícilmente se llega en base a estudios cuantitativos como el que hemos presentado. Lo vemos con claridad en algunas de las actividades más

demandadas por los jóvenes. La importancia de la familia, del grupo de amigos, se percibe de forma más plena desde los estudios cualitativos.

## **Prospectiva. Abriendo algunas perspectivas de actuación**

Al hilo de las conclusiones pasamos a indicar, a modo de corolario de este trabajo y prospectiva de la investigación presentada, algunas posibles líneas de actuación que surgen de los datos obtenidos y que van en sintonía con los planteamientos que se vienen proponiendo en investigaciones recientes, acercándose a la lectura más allá de precisiones estadísticas (Moreno, 2004; Sarland, 2003; Petit, 1999).

Por un lado, creemos necesario y prioritario una mejor distribución de los tiempos y, sobre todo, liberación de tiempo y educación en el tiempo libre. Si observamos los datos que hemos obtenido en la investigación en su conjunto, de los que la lectura es una parte importante, los chicos muestran un cierto ahogo a la hora de establecer las actividades que llevan a cabo a lo largo de la semana, principalmente a diario. Son muchas las tareas que se realizan bajo el rótulo de educativas, y que, en realidad, poseen un escaso carácter formativo, dejando poco tiempo libre a los chicos para, al menos, decidir si quieren o no leer.

Y cuando disponen de ese tiempo, en muchos casos no saben en qué emplearlo, dejándolo simplemente pasar. Una cosa es tener tiempo y otra saberlo usar adecuadamente. Se hace, pues, necesario instaurar en los chicos unas mínimas pautas que les ayuden a discernir en torno a la coordinada temporal en relación con su vida y sus costumbres. Sólo se lee si tenemos tiempo y, una vez que lo tenemos, debemos saberlo emplear. La educación en el tiempo libre resulta fundamental como paso previo al fomento de la lectura, al menos más allá del entorno escolar.

Por otro lado observamos que tan importante es incidir en la variable tiempo como en la variable espacio cuando se habla de la lectura. Pensamos que no son suficientes los espacios en los que se anima a la lectura ni, incluso, aquellos en los que habitualmente leemos, reciben el trato que merecen. Los colegios, las bibliotecas y los espacios familiares son, por lo general, los lugares elegidos para leer. Muchos de ellos, principalmente los públicos, como las escuelas y las bibliotecas, carecen del empuje necesario para ser auténticos lugares donde se

vive la lectura. Estas últimas han de pasar a ser espacios públicos de encuentro, de promoción de productos, descentralizados, «que se parezca más a un emporio bullicioso que a una oficina administrativa... dinámicas, impulsoras y dinamizadoras» (Solé 1999, p. 170).

Lugares que, en definitiva, deben ser espacios de interacción que permitan que tanto chicos como chicas tengan nichos de posibilidad para la lectura, definidos por la acción social y las estructuras contextuales pero sin determinar el hábito ni el gusto, pues en la interacción cotidiana es donde la identidad de género se puede llegar a configurar más allá de lo esperable, rompiendo así estereotipos y equilibrando un balance que parece tener mayor peso, tal como hemos evidenciado, en las chicas (Rodríguez y Peña, 2005).

A su vez consideramos imprescindible contar con las propias opiniones de los adolescentes a la hora, por ejemplo, de sugerir servicios bibliotecarios que sean accesibles y estén adecuados a sus necesidades. En esta línea, existen experiencias en las que se describe como los adolescentes colaboran, implicándose en la selección de adquisiciones, el diseño de un área juvenil en la biblioteca escolar o municipal especialmente pensado para ellos, o de clubes de lectura, como una estrategia eficaz para acercar a los adolescentes a dichos espacios (Reading the situation, 2000). Tengamos en cuenta que a veces es difícil, dentro de las bibliotecas, encontrar lugares y fondos bibliográficos tan definidos para el público adolescente, como los que encontramos, por ejemplo, para lectores infantiles o adultos. Las propias características de la adolescencia y la variabilidad que encontramos en esta franja evolutiva hacen compleja una ubicación y selección de libros adecuada a necesidades, intereses, inquietudes y problemas tan heterogéneos.

Además de estos espacios más tradicionales, hay que hablar de otros nuevos, porque las ciudades y los pueblos de referencia de las personas pueden y deben dar, permítannos la expresión, *más de sí*. «Los cambios en los modos de comunicación afectan también a la lectura y a la promoción de la misma, creándose nuevos espacios en unos tiempos que son diferentes, tiempos de globalización» (Cerrillo 2005, p. 54). Quien tiene un hábito de lectura adquirido y es considerado un lector habitual lleva a cabo tal ejercicio, de forma indistinta, en un parque, en el metro, en la calle, en un restaurante o en la plaza del pueblo. Los lugares escogidos por la gente para frecuentar y hacer vida pública deben ser también lugares donde se fomente el leer, incluso, esos lugares de referencia de los chicos deben ser tema de lectura. Ésta debe ser fomentada en base a planteamientos no sólo generales sino también particulares, en función de las gentes, sus necesidades y



sus sitios, coordinando esfuerzos con todo tipo de entidades –que puede pasar por la panadería del pueblo–, y combinando actuaciones.

Y, por último, no sólo hay que impulsar la lectura desde nuevos espacios sino, también, desde nuevas direcciones. Observando los intereses de los sujetos objeto de la investigación vemos que la música, por ejemplo, es la actividad que más realizan y que más les gusta llevar a cabo en su tiempo libre. Puede resultar sencillo introducir planes de fomento de la lectura a través de la música que les gusta y que escuchan. Entre los diversos ejemplos que podemos mencionar nos quedamos con los libros/cd que empiezan a tener un hueco en el mercado, o los libros/dvd donde explican el porqué de las canciones, de las letras, la vida del autor, etc.

Lo mismo ocurre con la imagen. Junto a la música, buena parte de su tiempo lo invierten en estar frente a la pantalla del televisor o del ordenador. En los tiempos actuales no sólo hay que leer en papel sino, también, en la pantalla, en base a un Dvd interactivo, por indicar un ejemplo. La televisión e Internet pueden ser dos buenos apoyos de fomento de la lectura. Y en esta misma línea de buscar vías para promover la actividad de leer, se encuentra el grupo de pares y la familia, más aún a esta edad en la que se depende tanto de los otros para llevar a cabo cualquier actividad.

Lo que además debe de quedar claro en esta etapa y, en cualquier otra, es que si queremos despertar, consolidar y hacer nuestro el hábito lector, todo ello no puede hacerse en base a imposiciones. Todo lector tiene derecho a leer aquello que más le guste, a no terminar un libro si no responde a sus expectativas, a empezar su lectura por el principio, el medio o el final, a cuestionarse su contenido, o a no leerlo aunque a otros le resulte muy recomendable. Ello no se contrapone a la idea de favorecer la motivación por contagio (MEC, 2008), a partir del entusiasmo que muestra a otros, quien, hablando de los libros, está transmitiendo el amor que siente hacia ellos, y confiriendo a la lectura el carácter de actividad de ocio, y, por tanto, amena y placentera. En este sentido se expresaba Gianni Rodari (2003) cuando afirmaba que lejos de ordenar la lectura de un libro a nadie, se debe sugerir, mostrar aquellos libros que pueden ser adecuados, pertinentes, los mejores..., para que los adolescentes aprendan y se diviertan, porque quizá el alejamiento que muchos jóvenes experimentan hacia la lectura se deba a que nunca hallaron lo que estaban buscando entre las lecturas que otros, imperativamente, les pidieron leer.

En suma, los resultados de la investigación y las reflexiones planteadas conducen a una última anotación. Algunos autores inciden en la necesidad de «cultivar

el amor por la lectura» (Etxeberría y otros, 2008, p. 31) como argumento y acción imprescindible para fomentarla. Hasta ahí estamos de acuerdo. No obstante, pensamos que previo a dicho proceso hay que incidir en un aspecto crucial de la persona: la apetencia. En este sentido, uno de los fundamentos de cualquier propuesta para el fomento de la lectura debe partir de cultivar el apetito por la lectura, de lo contrario difícilmente llegaremos a conocerla y, mucho menos, a amarla. «Como en el amor, tan próximo a cuya seducción toda lectura se manifiesta. Al igual que en éste, lector y lectura se buscan y se encuentran» (Basanta 2005, p. 190).

Uno de los grandes problemas que tienen los chicos en la etapa adolescente es el desconocimiento de muchas realidades y, como resultado, la ausencia de interés, apetito, por degustarlas. El uso autónomo y eficaz de la lectura sólo es posible desde el conocimiento y, muchas veces, no llegamos a conocer algunas cosas o a algunas personas salvo cuando nos las presentan, cuando cultivan en nosotros la apetencia por conocerlas. Es uno de los caminos que nos permitirá hablar de la lectura no sólo como esa herramienta que nos facilita el acceso al conocimiento, sino, también, como una de las vías a partir de las cuales construirnos como persona, ser a partir del pensamiento de los demás, para construir nuestra identidad personal y colectiva, tal y cómo anunciábamos en la introducción de este trabajo.

## Referencias bibliográficas

- ARRAIZ, A. y SABIRÓN, F. (2005). De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación. *Revista de Investigación educativa*, 23 (2), 523-546.
- BASANTA REYES, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, número extraordinario, 189-201.
- BEENTJES, J. W., KOOLSTRA, M., MARSEILLE, N. y VAN DER VOORT (2001). Children's use of different media: for how long and why?, En S. LIVINGSTONE y M. BOVILL, *Children and their changing media environment*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L. Y CONCKING, R. R. (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- BORDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- CERRILLO, P. C. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 53-61.
- CAMARERO RIOJA, L. A. (2000). Jóvenes sobre la tierra y el asfalto. Los ocios de los jóvenes rurales y urbanos. *Estudios de juventud*, 50, 63-81.
- COLOMER, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 15-18.
- CONNELL, R. W. (2003). *Masculinidades*. México, UNAM.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, A. Y QUINTERO, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- LARROSA, J. (2008). La lectura como experiencia humana. En J. M. ASENSIO, J. M. et al., *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lectura y Educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARCHESI, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 15-35.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios. Interpretación en términos de educación. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 209-226.
- MEC (2002). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MORENO, V. (2004). *El deseo de leer: propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela.
- (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 153-167.
- MORET, Z. (1999). Dejad que los libros vengan a mí, o la aventura de leer y escribir creativamente. En FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ, *Animar a escribir para animar a leer* (pp. 179-190). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipepérez.
- PETTIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PINDADO, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar*, 23, 167-172.
- READING THE SITUATION (2000). *Book reading, buying and borrowing habits in the UK*. Book Marketing Ltd: The Reading Partnership.
- RODARI, G. (2003). *Gramática de la fantasía*. Argentina: Colihue.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2008). Mujeres, hombres y lectura. Las diferencias de género en los hábitos de lectura de libros, revistas y periódicos. En J. M.

- ASENSIO et al. *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lectura y Educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. Y PEÑA CALVO, J. V. (2005) Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 112, 165-196.
- SANTOS, J. ET AL. (2004). *Diseño de encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- SARLAN, CH. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de cultura económica.
- SOLÉ, I. (1999). Lectura y consumo cultural. En AA.VV., *Por una ciudad comprometida con la educación* (pp. 157-184). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

## Fuentes electrónicas

- BOERSNER, J. (2008). La lectura: ¿Un asunto de mujeres? Recuperado el 23 de marzo de 2009, de: <http://www.papelenblanco.com/2008/01/04-la-lectura-un-asunto-de-mujeres>
- CALLEJA, R. *Tres de cada cuatro alumnos de 6.º de primaria afirma que va bien en matemáticas y que lee con asiduidad*. Recuperado el 30 de marzo de 2009, de: <http://comunidadescolar.educacion.es/677/info1-1.html>
- ETXEBERRÍA, F., ET AL. (2008). Lectura en la Educación. En J. M. ASENSIO ET AL., *Lectura y Educación* (pp. 3-76). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 10 de abril de 2008, de: <http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf>
- MEC (2007). *Balance del Plan de Fomento de la lectura 2004-2007*. Recuperado el 25 de marzo de 2009, de: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/Balance/capitulos.html>
- MEC (2008). *Como acercar a los adolescentes a la lectura*. Recuperado el 20 de mayo de 2008, de: <http://www.planlectura.es>

**Dirección de contacto:** José Manuel Muñoz Rodríguez. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. c/ Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca. E-mail: [ppema@usal.es](mailto:ppema@usal.es)

# Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos<sup>1</sup>

## Obstacles in the Bologna road: measuring the effects of the European Education Area (EHEA) on students' performance

Carmen Florido de la Nuez

Juan Luis Jiménez González

Isabel Santana Martín

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Análisis Económico Aplicado. Las Palmas de Gran Canaria, España.*

### Resumen

La adaptación a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es uno de los mayores retos que afronta la universidad española en estos años. Este proceso, unido a la creciente importancia que ha cobrado la evaluación de la calidad, ha impulsado un importante movimiento de renovación pedagógica en la Educación Superior española. No obstante, la adaptación al nuevo sistema no es un asunto trivial ni automático para ninguna asignatura.

Este estudio tiene el objetivo general de analizar los resultados obtenidos por los alumnos tras la adaptación a dicho sistema, en un proyecto piloto llevado a cabo en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desde 2005-06 en una asignatura concreta. Para ello, la metodología utilizada se ha basado en un trabajo de campo para la captación de información de los estudiantes y el posterior manejo econométrico con modelos de regresión lineal, probit y probit ordenado. En términos globales, el sistema refleja una

---

<sup>(1)</sup> Los autores agradecen la colaboración de los alumnos de Economía, A.D.E. y D.E. de la U.L.P.G.C. en los cursos 2006-07 y 2007-08, de los compañeros M<sup>a</sup> Luz Alonso y Carlos Díaz, así como los comentarios recibidos por Javier Campos, Joan-Ramón Borrell, Jordi Perdiguero, los participantes en el ciclo de Seminarios de Economía del Departamento de Análisis Económico Aplicado (ULPGC) y de dos evaluadores anónimos. Una versión de este trabajo ha sido publicada previamente como papel de trabajo n° 419 de la Colección de Documentos de Trabajo de la Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).

considerable reducción en el número de matriculados presentados en primera convocatoria, así como en quienes superan la asignatura en dicha convocatoria. Las estimaciones econométricas señalan los factores que influyen en el éxito de la aplicación del EEES en la asignatura analizada, así como la valoración que del mismo realizan los alumnos.

Los resultados más significativos muestran la importancia de los incentivos y la dedicación completa del alumno sobre la evaluación continua, en tanto que de la propia valoración del sistema se desprende que éste mejora las posibilidades de éxito del alumno *inferior a la media*. Por otro lado, los resultados finales tienen la dificultad de no haber contado con un grupo de control para la comparación de las variables. Además, al tratarse de una experiencia piloto en la que coexisten dos sistemas de enseñanza distintos no complementarios, dicho contexto puede influir en el análisis de las conclusiones.

*Palabras clave:* Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sistemas de evaluación, economía mundial, rendimiento académico, regresión lineal, probit, probit ordenado.

### **Abstract**

Adapting universities to the requirements of the European Higher Education Area (EHEA) is one of the main challenges now facing the Spanish education system. This process and the growing importance of quality assessment have prompted a major movement of pedagogical renovation in higher education in Spain. However, adapting to the new system is neither a trivial nor an automatic matter for any subject. The general aim of this paper is to analyse students' academic performance after the adaptation of a particular course's contents and evaluation system to the EHEA. This was done as part of a pilot project conducted by the University of Las Palmas de Gran Canaria starting in 2005-06. The methodology was based on field work to gather information from students, followed by econometric modelling using ordinary least squares regression, the probit model and the ordered probit model. In general, the main finding is a considerable reduction in the number of students who sit their final exam at the first opportunity and in those who pass their final exam at the first opportunity. Econometric estimates singled out the factors affecting the success of application of the EHEA in the course and students' assessment of it. The most significant results prove the importance of incentives and the importance of students' total adaptation to a continuous evaluation system; the assessment of the system itself shows that the system improves the possibilities of success of «below-average» students. Nevertheless, the end results pose a difficulty, in that there was no control group for variable comparison. In addition, as this was a pilot project in which two different, non-complementary educational systems were run side by side, the context could influence the analysis of the findings.

*Key words:* European Higher Education Area, evaluation systems, world economics, academic achievement, ordinary least squares, probit, ordered probit.

## Introducción

La adecuación a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea uno de los retos fundamentales que la universidad española afrontará en los próximos años. Este proceso, unido a la creciente importancia que ha cobrado la evaluación de la calidad, ha impulsado un notable movimiento de renovación pedagógica en la Educación Superior en España. La Convergencia Europea implanta una nueva herramienta de diseño de la docencia y reconocimiento académico, que se concreta en la implantación del Sistema de Créditos Europeos (*European Credit Transfer System*, en adelante ECTS). Paralelamente, se promueve la vertebración de los planes de estudios en torno al diseño de competencias profesionales y disciplinares que los alumnos deben desarrollar al finalizar sus estudios, así como un cambio significativo en la metodología docente y en la evaluación, de manera que el alumno se convierta en el principal foco del cambio.

En esta línea, muchas universidades españolas, entre ellas la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, ULPGC), y desde el curso 2005-06, se han lanzado a promover un programa de dinamización y promoción de actividades formativas en este sentido, así como una convocatoria de *proyectos piloto con metodologías ECTS*, que suponía la puesta en práctica de las nuevas metodologías docentes con asignaturas de los actuales planes de estudio. Con ello, se pretendió experimentar las fortalezas y debilidades de dichas innovaciones, de modo que los nuevos planes de estudio puedan ser elaborados con un conocimiento real de lo que suponen.

Valorar y cuantificar un cambio de esta magnitud no es una tarea sencilla. Así, el objetivo del presente trabajo es analizar la idoneidad del Sistema ECTS, tanto desde el punto de vista de la mejora del rendimiento académico del alumno, como de la aplicabilidad del mismo. Además de esto, se analiza cómo influyen las características personales, académicas y organizativas del alumno sobre su rendimiento académico en la asignatura de Economía Mundial.

Las referencias a este tipo de análisis en la literatura son escasas. En el caso de España, las líneas de trabajo que se siguen en la actualidad analizan aspectos relacionados con la financiación de la Educación Superior (Calero, 1993), la demanda de la Educación Superior (Marcerano y Navarro, 2001) o la productividad académica (Hernández, 2000), todas ellas desde una perspectiva global, es decir, en el nivel del conjunto del sistema universitario.

Otra línea de estudios analiza, también desde una perspectiva general, los factores o variables que determinan el rendimiento académico, así como la función de producción educativa y la influencia de las condiciones de acceso en las diferentes titulaciones sobre el posterior rendimiento académico del alumno. En esta vertiente se sitúan los trabajos de Lassibille y Navarro (1990), Anderson et al. (1994), García y San Segundo (2001), Marcerano (2002) y Marcerano y Navarro (2007).

Por otro lado, en los últimos tiempos ha surgido una literatura sobre nuevas técnicas docentes y mecanismos más participativos aplicados a la enseñanza de la economía en los estudios universitarios, como son los trabajos de Becker (2000), Becker y Watts (2001), Alauddin y Butler (2004), y en España los trabajos de Romero Jordán (2003), Pérez Gladis et al (2004) o Bosco Paniagua (2005).

Sin embargo, las referencias empíricas al análisis del éxito o fracaso de la implantación de nuevos métodos o sistemas educativos (caso del EEES) a titulaciones, cursos completos o asignaturas se centra en las aportaciones que en congresos y jornadas de investigación en docencia universitaria y experiencias en la aplicación del sistema ECTS se han llevado a cabo en el ámbito nacional. Éstas recogen los resultados de experiencias piloto, bien en toda una titulación, bien en asignaturas concretas, haciendo referencia tanto al rendimiento académico como a la aplicación de nuevas técnicas docentes y mecanismos más participativos, así como a los sistemas de evaluación continua. Una buena parte de esta recopilación se localiza en las publicaciones de las Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS realizadas por la Universidad de Badajoz en 2006 y 2007, así como las recogidas en las Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria desarrolladas en la Universidad de Alicante (2008), en la que los autores del presente artículo han dado a conocer sus investigaciones al respecto. Destaca el estudio llevado a cabo por Billón y Jano (2008) en el que se sintetizan los resultados de todas estas experiencias.

En este último estudio se resume que el proceso de evaluación en el EEES está influido por factores como la mayor diversidad del alumnado, la necesidad y dificultad de evaluar por competencias, la amplia gama de posibilidades y métodos de enseñanza-aprendizaje que exigen, a su vez, métodos de evaluación específicos, la mayor importancia que adquiere el trabajo autónomo del estudiante o la necesidad y dificultad de medir y evaluar el esfuerzo del estudiante, tanto a nivel individual como en grupo. Estos cambios obligan a diseñar un sistema de evaluación continua que adquiere un peso importante igual o superior al 40%



de la nota final. Esta ponderación disminuye a medida que aumenta el número de estudiantes matriculados, y también varía en función del tipo de asignatura (obligatoria u optativa). Asimismo, la ponderación de la evaluación continua es mayor cuando los profesores se coordinan con compañeros del departamento o con los profesores de otras asignaturas impartidas en el mismo grupo. Por tanto, el anterior trabajo demuestra que la mayoría de las universidades que han realizado la transformación a este nuevo sistema han evaluado de forma continua al alumnado, adaptación similar al estudio aquí presentado.

Partiendo de esta hipótesis, el objetivo del presente trabajo es triple. En primer lugar, explicar cómo se ha realizado la adaptación al nuevo sistema en una asignatura concreta, en este caso la asignatura troncal de seis créditos denominada *Economía Mundial*. Dicha asignatura es impartida en el segundo curso de la Licenciatura en Economía y en la de Administración y Dirección de Empresas, así como en su Diplomatura de la ULPGC. En segundo lugar, y como objetivo fundamental, determinar cuáles son las variables que afectan al rendimiento académico en la asignatura, controlando por características personales (becas, sexo, si es estudiante a tiempo completo o no, etc.) pero valorando aquellas propias del ECTS previamente definidas en la explicación de la adaptación de la asignatura a dicho sistema (ejercicios, horas invertidas, utilización del campus virtual, etc.). En tercer y último lugar, averiguar qué factores conllevan la aprobación del ECTS por parte del alumnado que haya cursado la asignatura.

Para ello, este trabajo se estructura de la siguiente manera. Tras esta introducción, en el epígrafe 0 se explica brevemente en qué ha consistido la transformación de la asignatura objeto de estudio hacia el Espacio Europeo. En el epígrafe 0 se describe cómo se ha realizado el muestreo y qué tipo de datos se han obtenido de los alumnos, así como sus estadísticos descriptivos principales. En el epígrafe 0 se incluyen los principales resultados del trabajo, centrados en evaluar qué factores exógenos y endógenos al modelo determinan el éxito en la implantación del EEES en una asignatura concreta. Por último, en el epígrafe 5 se incluyen las principales conclusiones del trabajo, así como una serie de recomendaciones a la hora de realizar los procesos de adaptación al sistema.

## La adaptación al ECTS en la asignatura de Economía Mundial

Las materias de Economía Española y Mundial se asignaron, según los Reales Decretos 1421/90, 1422/90 y 1425/90 (LADE, DE y LE, respectivamente) al área de conocimiento de Economía Aplicada. El número de créditos asignados incluye clases teóricas y prácticas. Según el Real Decreto 1497/87, se deberá asignar a prácticas entre el 25 y el 50% de los créditos.

Tal y como recogen los planes de estudio, la asignatura de Economía Mundial se enmarca en el primer ciclo (2.º curso en el caso de la ULPGC, primer cuatrimestre) de las licenciaturas de Economía (LE) y de Administración y Dirección de Empresas (LADE), y también en la Diplomatura de Ciencias Empresariales (DE). Es una asignatura troncal de seis créditos y de carácter cuatrimestral. El objetivo de la materia es dotar a los estudiantes de los instrumentos básicos y de los conocimientos necesarios para la comprensión e interpretación de la realidad económica mundial. Así, los conocimientos previos necesarios para abordarla provienen básicamente de las asignaturas de Introducción a la Economía (Microeconomía y Macroeconomía) e Introducción a la Estadística, aunque también ciertos aspectos muy básicos de Contabilidad Financiera y Matemáticas, conocimientos todos ellos adquiridos por el alumno en el primer curso de sus respectivas titulaciones.

Según los criterios que rigen los actuales planes de estudio, la Facultad de CCEE y EE de la ULPGC define el siguiente sistema de conversión de créditos LRU (Ley de Reforma Universitaria) en ECTS (Cuadro I), que sirve de orientación para la elaboración de las guías docentes de cada asignatura. Dicho rango de variación establece el número de horas que, como máximo, debe tener una asignatura, tanto para las clases presenciales como para las horas dedicadas al trabajo del alumno.

CUADRO I. Conversión créditos LRU en créditos ECTS

Créditos		Horas	
Según LRU	Según ECTS	Mínimo	Máximo
6	4,7	116	141
5	3,9	109	117
4	3,1	87	94

Fuente: elaboración propia.

La asignatura de Economía Mundial comprende seis créditos LRU, lo que equivale a 60 horas presenciales. En su transformación a créditos ECTS, el 30%

deben ser horas no presenciales, mientras que el 70% restante continúa con el carácter presencial, lo que equivale a 42 horas de trabajo presencial y 18 de trabajo no presencial. Las primeras (presenciales) incluyen clases teóricas y prácticas, seminarios y exposición de trabajos por parte de los alumnos. En las clases teóricas, la labor del profesor es la exposición de los aspectos básicos de la asignatura y demás actividades de carácter presencial.

En las clases prácticas se incluye la resolución de problemas (que constituyen el complemento práctico de los contenidos desarrollados en la parte teórica), exposiciones de trabajos, seminarios y sesiones de evaluación. Además de lo anterior, quedan las tutorías personalizadas o en grupo, tanto presenciales como a través del correo electrónico o el foro de la asignatura. Esta última herramienta se ha constituido como un referente en la relación entre profesor y alumno y, en el caso de la ULPGC, la creación de este espacio virtual sirve para discutir cuestiones puntuales, colgar las transparencias elaboradas por los docentes, enunciados de ejercicios prácticos y soluciones de exámenes anteriores, entre otros.

En cuanto al trabajo del alumno, dado que la asignatura se imparte en las tres titulaciones –aunque la conversión de los créditos difiere por titulación– hemos optado por un valor intermedio de horas entre 116 (mínimo) y 141 (máximo). Así, la distribución de los créditos ECTS en función de las horas trabajadas por el alumno quedaría como sigue: 4,7 en LADE; 5,2 en DE y 4,6 en LE. En total, las horas de trabajo del alumno son iguales a 135, de las que 42 serían presenciales (30%), mientras que el resto, 89 más cuatro (estas últimas de evaluación) conforman las no presenciales (70%).

La temporalización de los créditos ECTS conforme a toda la tipología de actividades a desarrollar para la asignatura es la que se describe en el cuadro siguiente (Cuadro II). Se han previsto aproximadamente 20 horas de clases lectivas para las que se supone que el alumno necesitará dos horas de estudio y asimilación por cada hora de clase (factor a aplicar). En cuanto al trabajo tutorizado, se entiende que de las nueve horas presenciales, aproximadamente necesitarán 1,6 horas de trabajo personal. De esta forma, se obtienen 15 horas de dedicación del alumno. Dada la configuración del cuatrimestre, en realidad han sido 13 las semanas completas disponibles para desarrollar íntegramente el temario<sup>2</sup>.

<sup>(2)</sup> Todos estos datos han sido obtenidos para el curso académico 2007-08. Los factores de conversión aplicados son predeterminados, aunque basados en experiencias de años anteriores y en resultados de otros casos de estudio descriptivos para la aplicación del sistema.

## CUADRO II. Temporalización de los créditos ECTS

Actividades a desarrollar	Tiempo presencial	Factor a aplicar	Tiempo personal de dedicación del alumno
Clases magistrales	20	2	40
Trabajo tutorizado	9	1,6	15
Clases prácticas	13	2	26
Exámenes	4	2	8
Total horas	46	-	89

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la metodología seguida en esta asignatura, ésta ha sido dividida en dos grandes bloques. El primero (temas 1 al 6) supone una amplia descripción teórica del marco en el que se desarrolla –y se ha desarrollado– la economía mundial durante los últimos 150 años. El segundo bloque (temas 7 al 10), describe con una visión más empírica la aplicación de las herramientas que restringen el comercio internacional y todos los problemas y soluciones que, en un marco de liberalización de bienes, servicios y capitales, se han dado en las últimas décadas. Ambos bloques pueden ser analizados siguiendo los manuales definidos en el proyecto docente, por lo que la adaptación al Espacio Europeo es prácticamente inmediata. Para ello, se propone la utilización de los siguientes instrumentos:

- *Clases magistrales.* Los temas de mayor dificultad académica serán desarrollados por el profesor. El resto será elaborado por los alumnos según las directrices del docente. Se requerirá un mínimo de 10 clases magistrales y un máximo de tres temas elaborados por los alumnos (de los 10 que contiene el proyecto docente).
- *Trabajo grupal.* La definición de cada tema por parte del profesor será utilizada por los alumnos quienes, en grupos no superiores a cuatro personas, desarrollarán esquemas de los temas propuestos, evaluables por el profesor.
- *Esquemas de cada tema.* Los profesores de la asignatura podrán entregar a los alumnos material complementario que les servirá de esquemas para el estudio de cada tema.

- **Evaluación.** La asignatura será evaluada conforme a la participación del alumno pero sin obviar la realización de un examen final obligatorio que no supondrá menos de un 50% de la nota final.

En concreto, la asignatura ha sido evaluada conforme a la participación del alumno teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La realización de ejercicios individuales y un único examen test-online que comprende toda la asignatura (10%).
- La realización y defensa de los trabajos en grupo (20%).
- La prueba objetiva no eliminatoria de los seis primeros temas (20%).
- La realización del examen final en febrero (50%).

En cualquier caso, el alumno debe superar por separado la evaluación continua y el examen final de febrero (es decir, 2,5 puntos en la evaluación y un 5 como mínimo para superar la asignatura). Este esquema de puntuación se mantiene para todas las convocatorias posibles dentro de un curso académico, que en el caso de esta asignatura y universidad son un total de cuatro (febrero, adelantada de junio, septiembre y extraordinaria de diciembre).

## Diseño, metodología y datos para el análisis

A principios del curso académico 2007-08 se elaboró un cuestionario (o temporalización) en el que se solicitaba información a todo el alumnado matriculado en la asignatura (848 personas en dicho curso; véase Tabla VI), con independencia de que éste decidiera presentarse al examen final o no<sup>3</sup>. El cuestionario fue presentado en formato Excel y se puso a disposición del alumnado desde la primera semana de clase (septiembre de 2007) a través del

---

<sup>3</sup> En este punto somos conscientes del posible sesgo que los resultados pueden incluir, dado que la respuesta a la encuesta-temporalización no era obligatoria. Nuestra intención era determinar, mediante un modelo de selección de Heckman, los factores que inciden en que un alumno responda o no al cuestionario, pero nos resultó imposible obtener información acerca de aquéllos no incluidos en la muestra.

campus virtual (sistema Moodle aplicado en la ULPGC). Dicho cuestionario se compone de cuatro bloques de preguntas.

El primer bloque, de carácter más general, resume los aspectos personales del alumno, pues se les cuestiona sobre los estudios elegidos (LADE, LE o DE), sobre si es su primera opción, además del modo de acceso a la universidad (PAU, FP o mayores de 25), si son repetidores de la asignatura, si estudian con beca o si trabajan.

En el segundo bloque de preguntas se trata de medir la *calidad o capacidad intelectual* del alumno, características éstas de naturaleza inobservable pero que consideradas en el análisis pueden ser indicadores de habilidad. Se incluye la nota de acceso a la universidad, el número de asignaturas que están cursando de manera efectiva en ese cuatrimestre (como medida de la carga de trabajo a la que se enfrenta cada alumno) y la nota de las asignaturas del primer curso que, según el plan docente, sirven de base para la asignatura (en este caso, Introducción a la Microeconomía, Introducción a la Macroeconomía y Estadística I).

El tercer bloque es específico sobre el desempeño del alumno en la asignatura. Se cuantifica la asistencia a clase, la entrega de ejercicios, el número de horas empleadas para preparar cada uno de los temas, así como las invertidas en preparar el examen final o la prueba evaluatoria intermedia. Además, este bloque se completó de forma individual y a posteriori con las notas obtenidas por cada alumno en la prueba objetiva (por medio de la evaluación en clase) en el examen de febrero y con la nota final obtenida como medidas de la efectividad del trabajo del alumno en la asignatura. Los datos de las notas fueron utilizados, en cada caso, como variable continua o categorizada (es decir, que toma valor 0 si la nota es suspenso, 1 para aprobados, 2 para notables y 3 para sobresalientes o matrículas de honor).

El último bloque consta de dos preguntas subjetivas sobre si el campus virtual ha mejorado el rendimiento académico del alumno y acerca de su valoración (positiva o no) hacia el sistema implementado. Las variables de dicha encuesta son las que se muestran en el Cuadro III.

CUADRO III. Variables utilizadas en el análisis econométrico

Variable	Definición
<b>Nota prueba objetiva</b>	Nota obtenida por los alumnos al realizar la prueba objetiva. Escala 0-10.
<b>Dummy prueba objetiva</b>	Dummy. 1 = el alumno superó la prueba objetiva; 0 = en caso contrario.
<b>Presentarse a examen</b>	Dummy. 1 = el alumno se presentó al examen final; 0 = en caso contrario.
<b>Nota examen febrero (categorizada)</b>	0 = la nota del examen está entre 0 y 4,99; 1 = entre 5 y 6,99; 2 = entre 7 y 8,99; 3 = a partir de 9.
<b>Nota final (categorizada)</b>	0 = la nota final está entre 0 y 4,99; 1 = entre 5 y 6,99; 2 = entre 7 y 8,99; 3 = a partir de 9.
<b>Estudios</b>	Dummy. 1 = el alumno pertenece a la Licenciatura en Economía; 0 = pertenece a LADE o DE.
<b>Turno</b>	Dummy. 1 = el alumno pertenece a grupo de mañana; 0 = grupo de tarde.
<b>Sexo</b>	Dummy. 1 = Mujer; 0 = Hombre.
<b>Trabajo</b>	Dummy. 1 = el alumno tiene un contrato laboral en el momento de cursar la asignatura; 0 = en caso contrario.
<b>Repetidor</b>	Dummy. 1 = repetidor de la asignatura; 0 = en caso contrario.
<b>Beca</b>	Dummy. 1 = el alumno es beneficiario de una beca en el momento de cursar la asignatura; 0 = en caso contrario.
<b>Modo acceso</b>	Dummy. 1 = el alumno accedió a los estudios vía Formación Profesional.; 0 = en caso contrario.
<b>Nota acceso</b>	Nota final en la Prueba de Acceso a la Universidad. Escala 10.
<b>Opción elegida</b>	Dummy. 1 = el alumno cursa la titulación elegida como primera opción; 0 = en caso contrario.
<b>Número de asignaturas</b>	Número de asignaturas que efectivamente está cursando en el mismo cuatrimestre (excluida ésta).
<b>Nota Introducción Microeconomía</b>	Nota obtenida por los alumnos en la asignatura de Introducción a la Microeconomía.
<b>Nota Introducción Macroeconomía</b>	Nota obtenida por los alumnos en la asignatura de Introducción a la Macroeconomía.
<b>Nota Estadística I</b>	Nota obtenida por los alumnos en la asignatura de Estadística I.
<b>Asistencia a clase</b>	Categorización de la asistencia a clase por parte del alumno. 1 = el alumno asiste entre 0 y 25% de las clases; 2 = la asistencia está entre 26 y 50%; 3 = entre 51 y 75% y 4 = a partir del 76%.

Variable	Definición
<b>Realización de ejercicios</b>	Categorización de la realización de ejercicios por parte del alumno. 1 = el alumno realiza entre 0 y 25% de los ejercicios propuestos; 2 = entre el 26 y 50%; 3 = entre 51 y 75% y 4 = a partir del 76%.
<b>Horas prueba objetiva</b>	Número de horas dedicadas específicamente para preparar la prueba objetiva.
<b>Horas examen final</b>	Número de horas dedicadas específicamente para preparar el examen final.
<b>Campus virtual</b>	Dummy. 1 = el alumno considera que el campus virtual ha mejorado su rendimiento académico; 0 = en caso contrario.
<b>Evaluación</b>	Dummy. 1 = el alumno considera que el sistema de evaluación es positivo; 0 = en caso contrario.
<b>Tiempo conjunto preparación T1-6</b>	Promedio de las horas de estudio dedicadas a los temas 1 al 6 (primera parte, antes de prueba objetiva).
<b>Tiempo conjunto preparación T7-9</b>	Promedio de las horas de estudio dedicadas a los temas 7 al 9 (segunda parte, después de prueba objetiva).

Fuente: elaboración propia.

Para esta muestra aleatoria simple cumplimentada vía campus virtual (Moodle), cumplieron la hoja de cálculo un total de 152 alumnos, el 17,9% de los matriculados en la asignatura (esto es, del total de la población objeto de estudio), lo que permite asegurar la representatividad de la muestra (error muestral inferior al 5%). De estos encuestados, el 33% pertenece a LE, mientras que el 67% restante se encuentra matriculado en LADE o DE. Las principales características de esta muestra son las siguientes: el 66% del alumnado es de nuevo ingreso (no repetidor), el 65% es de género femenino y el 68% se dedica en exclusividad a estudiar, es decir, no trabaja en el momento de cursar la asignatura. El modo de acceso más usual (90%) es la Prueba de Acceso a la Universidad (Selectividad), y para el 83% los estudios que cursan constituyeron su primera opción. La mayoría son estudiantes del turno de mañana (sólo el 19% lo hace en horario de tarde) y la nota de acceso media es un 6,99. En el Cuadro IV se muestran estos resultados a través de los estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas que componen el cuestionario.

Respecto de las asignaturas denominadas *base*, los alumnos muestreados las han aprobado con porcentajes dispares. Así, el porcentaje más bajo corresponde a la asignatura de Introducción a la Microeconomía, con un 59%, seguido de la asignatura Estadística I, con un 66%, mientras que la que obtiene los mejores



resultados es Introducción a la Macroeconomía, con un 79% de alumnos que la han superado. Como media, los alumnos tienen aprobadas dos de las tres asignaturas. Incluso las notas medias presentan esta misma clasificación ordinal decreciente.

El alumnado cursa simultáneamente –y como promedio– cinco asignaturas además de la evaluada, lo que significa que el promedio tiene la carga de trabajo estándar configurada para un cuatrimestre (seis asignaturas). No obstante, el rango de variación es amplio, desde quien sólo cursa Economía Mundial a quien tiene nueve asignaturas más.

En cuanto a la aplicación en la materia, y siguiendo la categorización de resultados, se obtiene que la asistencia a clase, en términos medios, se situó entre el 50 y el 75%, con un porcentaje ligeramente superior para la variable de realización de ejercicios individuales. Sobre los resultados de la asignatura, el 86% de la muestra se presentó al examen en convocatoria ordinaria (febrero), en tanto que los valores promedio muestran a un alumno que supera la valoración de la evaluación continua (3,49 puntos de media, cuando el valor mínimo era 2,5), que no llegó a superar la prueba evaluatoria intermedia (4,87), aunque sí el examen final (6,48).

Una variable clave en la adaptación al sistema es el factor a aplicar para las horas de estudio de los temas por parte de los alumnos. En nuestro caso se ha utilizado un factor dos para las 20 horas de tiempo presencial del alumno, es decir, cada hora de clase requiere dos horas para el estudio personal, con lo que se estima en 40 horas de estudio globales a añadir al resto de trabajo del alumno. De la muestra se extrae que el alumno promedio afirma estudiar unas 36 horas, lo que supone que el factor se encuentra en un rango real de variación.

**CUADRO IV.** Promedio. Desviación típica y rango de las variables cuantitativa

Variable	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Nota acceso	6,99	0,87	5,25	9,3
Asignatura	5,02	1,30	0	9
Nota Intr. Microeconomía	3,72	3,14	No Presentado	10
Nota Intr. Macroeconomía	5,39	2,83	No Presentado	10
Nota Estadística I	4,33	3,12	No Presentado	9,8
Asistencia a clase	3,48	0,87	1	4
Realización de ejercicios	3,63	0,79	1	4
Horas prueba objetiva	12,65	11,53	2	64

<b>Variable</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Horas examen final	35,74	25,65	2	180
Campus virtual	0,83	0,37	0	1
Evaluación	0,72	0,44	0	1
Dummy presentarse examen	0,86	0,34	0	1
Dummy asignaturas base	2,03	1,13	0	3
Turno	0,81	0,31	0	1
Modo de acceso	0,1	0,31	0	1
Opción elegida	0,83	0,38	0	1
Trabajo	0,31	0,46	0	1
Repetidor	0,35	0,47	0	1
Promedio tiempo conjunto preparación T1-6	2,47	0,69	1	3,83
Promedio tiempo conjunto preparación T7-9	2,50	0,81	1	4
Nota clase	3,49	0,77	No presentado	4,52
Nota prueba objetiva	4,87	1,87	No presentado	8,67
Nota examen febrero (Curso 2007-08)	4,03	2,32	No presentado	8,3
Nota examen febrero (Curso 2006-07)	7,26	1,69	No presentado	10
Nota final (sólo presentados a examen)	6,48	1,20	3,65	8,38

Fuente: elaboración propia.

Además de las anteriores, se destacan dos variables relacionadas estrictamente con el nuevo sistema. La primera es la utilización del campus virtual como herramienta de interconexión alumno-profesor; el 83% del alumnado considera que ha mejorado su rendimiento académico. Y la segunda es la que explícitamente cuestionaba al alumno sobre el sistema de evaluación continua planteado; al 72% de la muestra le ha resultado personalmente positivo.

CUADRO V. Matriz de correlaciones

	Nota prueba objetiva	Nota examen	Nota categorizada examen	Nota de clase	Dummy asignaturas base	Número de asignaturas	Asistencia a clase	Ejercicios individuales
Nota prueba objetiva	1							
Nota examen	0,39	1						
Nota categorizada examen	0,45	0,83	1					
Nota de clase	0,46	0,20	0,15	1				
Dummy asignaturas base	0,27	0,33	0,30	0,20	1			
Número de asignaturas	0,08	0,05	-0,04	0,11	0,06	1		
Asistencia a clase	0,07	0,06	0,12	0,34	-0,07	0,10	1	
Ejercicios individuales	-0,07	0,01	0,02	0,35	0,05	0,13	0,57	1

Fuente: elaboración propia.

Por último, el cuadro anterior muestra la matriz de correlaciones entre las principales variables continuas que se utilizaron posteriormente en el análisis econométrico. En él se observa que, salvo la lógica alta correlación entre la nota del examen final y su variable categorizada (igual a 0,83 y que demuestra una correcta categorización de la misma), y la asistencia a clase con la realización de ejercicios individuales (0,57), el resto de variables que serán utilizadas como regresores o no muestran un problema de colinealidad o endogeneidad aparente entre ellas.

## Resultados

Como se adelantó en la introducción de este estudio, la ULPGC –y en concreto la asignatura de Economía Mundial–, introdujo un proyecto piloto para la adaptación al EEES. Salvo el primero de los años EEES (curso 2005-06), en el que coexistían dos sistemas de enseñanza que no eran completamente complementarios dentro de una misma asignatura, el resto de cursos el nuevo sistema ha

sido obligatorio para los alumnos<sup>4</sup>. Este cambio, incluido en el plan docente de la asignatura desde dicho curso, ha tenido algunos efectos significativos (véase Cuadro VI). El primero de ellos es un aumento del 24% en el número de alumnos matriculados en la asignatura en el curso académico en que se implantó el sistema respecto al año anterior. Esto se podría denominar el *efecto llamada* del cambio para todos aquellos alumnos que, teniendo *latente* la asignatura, deciden matricularse en la misma por las expectativas, en uno u otro sentido, que cualquier cambio genere. En los dos cursos posteriores se ha producido una reducción paulatina de alumnos hasta quedarse en los valores habituales en la asignatura (en torno a 850 matrículas por año).

El segundo de los efectos a resaltar (en este caso negativo) es el importante porcentaje de alumnos que no se presentan a la convocatoria oficial de la asignatura, que para el primer año se situó en el 72,6% y que disminuyó hasta el 62,4% en el último curso. A pesar de esta reducción, este último porcentaje es 5,5 puntos superior a la media de los cuatro cursos académicos anteriores a la implantación del sistema y 10,6 puntos si se comparan las medias de los cursos sin EEES y con EEES.

El tercero y más importante, en especial por la gravedad del mismo, son los alumnos que superan la asignatura en esta primera convocatoria. De un promedio superior al 76% se ha pasado con el nuevo sistema a poco más del 50% del alumnado. Esta reducción no es uniforme, dado que en el curso académico 2006-07 el porcentaje de aprobados en primera convocatoria llegó al 65,4%, casi 20 puntos superior al año anterior y posterior. Este hecho tiene una explicación que se argumentará en el análisis econométrico posterior. Sólo para el curso 2006-07, y utilizando los datos de la muestra, el 55% de los alumnos que superaron la evaluación continua no aprobaron el examen final en la primera convocatoria.

---

<sup>(4)</sup> El primer año de adaptación al EEES, los alumnos tenían un esquema de incentivos diferente al actual en el que el examen final suponía el 90% de la nota y el 10% restante lo constituían los trabajos individuales y grupales. Ese año, y en la convocatoria ordinaria, superaron la asignatura el 73% de alumnos con evaluación continua, y el 45% de los que no tenían este tipo de evaluación.

**CUADRO VI.** Evolución de resultados de aprobados y presentados a examen en primera convocatoria (febrero 2001-08)

Curso académico	Matriculados	Porcentaje no presentados	Porcentaje aprobados
2001-02	887	67,2	70,4
2002-03	895	58,0 (-14)	79,3 (13)
2003-04	884	54,8 (-6)	72,0 (-9)
2004-05	858	47,9 (-13)	85,0 (18)
(Año EEES) 2005-06	1064	72,6 (51)	47,6 (-44)
(Año EEES) 2006-07	992	67,9 (-6)	65,4 (37)
(Año EEES) 2007-08	848	62,4 (-8)	44,8 (-31)

Nota: entre paréntesis figura la tasa de variación interanual de la variable.

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados anteriores se deduce que la adaptación al nuevo sistema no es ni es trivial ni automática y tampoco ofrece unos resultados superiores al anterior, al menos con las herramientas y la metodología que se han empleado en este caso concreto.

Siguiendo a Marcerano y Navarro (2007), «el carácter multiproducto del output educativo lo hace difícil de identificar y evaluar en su integridad, (...) de ahí la necesidad de utilizar *medidas resumen* para cuantificar el producto de la formación académica». Por este motivo, el presente trabajo utiliza la nota final del examen o la nota de la prueba objetiva como forma de medir el éxito o fracaso académico, así como el presentarse al examen final, medidas que resumen dicho output educativo.

El objetivo principal de este trabajo es intentar delimitar algunas de las causas. Para ello, se ha utilizado una aproximación econométrica a las relaciones entre las variables descritas en el Cuadro III. Este análisis se resume en tres grandes cuestiones (incluidas en sendas columnas del Cuadro VII).

La primera es qué influye en la nota de la prueba evaluatoria intermedia no liberatoria realizada a mediados de curso. Esta prueba, al contrario que en el curso 2006-07, no tenía la característica de ser liberatoria de materia; se centraba en el incentivo a superarla en su puntuación de dos de los cinco puntos posibles que se podrían obtener por medio de la evaluación continua. Utilizando Mínimos Cuadrados Ordinarios robustos a problemas de heterocedasticidad, y conscientes de la dificultad para capturar la heterogeneidad de factores que afectan a la

evaluación del rendimiento académico (el  $R^2$  en esta estimación es de 0,19), se obtiene que la nota alcanzada en la prueba objetiva es mayor en las mujeres, en los alumnos que disfrutaban de beca y en aquellos que utilizaron más horas de estudio para dicha prueba objetiva. Un resultado muy interesante, y que se repite en algunas de las estimaciones posteriores, es la muy alta significatividad de la variable generada como suma de las dummies de superar las asignaturas *base*, es decir, aquella que toma valor 3 si han aprobado Introducción a la Microeconomía, a la Macroeconomía y Estadística I, y así sucesivamente hasta 0, lo que viene a resumir que el éxito no es casual: quien obtiene buenos resultados en otras asignaturas, también los obtiene en ésta. Para esta cuestión, el resto de variables consideradas no son significativas.

La segunda de las preguntas a responder, y dado el empeoramiento en los resultados tras la implantación del nuevo sistema, es qué influye en la probabilidad de presentarse al examen final en su primera convocatoria. Utilizando para ello un modelo probit, donde la variable dependiente es 1 si se presentó y 0 en caso contrario, se obtiene que tres factores tienen influencia en la misma. Así, aumenta la probabilidad si el alumno está trabajando, dato explicable probablemente por la distinta valoración marginal del tiempo que tienen respecto a alumnos con dedicación exclusiva a los estudios, dado que los primeros deben aprovechar el esfuerzo realizado con la evaluación continua; y con la asistencia a clase: cuanto mayor sea el porcentaje de clases a las que se haya asistido, mayor la probabilidad de presentarse por motivos similares al anterior. Los alumnos repetidores influyen de forma negativa en la probabilidad, puesto que, al contrario que los de nuevo ingreso, parece que utilizan con mayor asiduidad las convocatorias extraordinarias.

La nota final de la asignatura es la tercera de las cuestiones a analizar, para lo que se utiliza un modelo probit ordenado. Mejorar la nota final de la asignatura depende positivamente de la nota obtenida en la evaluación intermedia, de los alumnos repetidores que se presentan al examen, de los incentivos que tienen los alumnos que disponen de beca, de la opción elegida (mayor nota aquellos alumnos que provienen de la Formación Profesional, a pesar del handicap inicial que por su formación pueden presentar y que les obliga a realizar un esfuerzo mayor que aquellos provenientes de la PAU), de la actividad realizada por el alumno en cuanto a ejercicios individuales se refiere (cuantos más ejercicios, mayor probabilidad de aumentar la nota) y de la variable de las asignaturas base, ésta con mayor significatividad. Este último caso implica que los alumnos con una base

sólida en las asignaturas relacionadas tienen mayor probabilidad de *saltar* en el estrato de la nota. En el caso de los alumnos que disponen de un contrato de trabajo, a pesar de tener una mayor probabilidad de presentarse al examen, su nota promedio disminuye conforme al resto.

Por tanto, independientemente de las características generales y de la formación que dispongan los alumnos de las asignaturas de primer curso que puedan afectar al resultado académico, la prueba intermedia y la realización de ejercicios en la asignatura mejoran el éxito del sistema.

CUADRO VII. Resumen de modelos explicativos

Variables dependientes (y modelos aplicados)			
	Nota Prueba Objetiva (MCO, robusto)	Presentarse a examen (Probit)	Nota final (Probit ordenado)
Constante	2,87 (2,55)***	-1,00 (-0,74)	
Nota Prueba Objetiva			0,44 (3,72)***
Dummy Prueba Objetiva		-0,53 (-1,21)	
Nota de clase			0,008 (0,03)
Turno			-0,47 (-1,24)
Sexo	0,70 (2,00)**	0,07 (0,16)	0,49 (1,33)
Trabajo	0,27 (0,41)	1,23 (2,00)**	-0,73 (-2,03)**
Repetidor	-0,26 (-0,78)	-1,10 (2,21)**	0,74 (2,00)**
Beca	0,77 (1,77)*	-0,49 (-0,76)	0,71 (1,79)*
Número de asignaturas	0,11 (0,31)	0,15 (0,91)	-0,07 (-0,66)
Modo de acceso			1,35 (2,20)**
Opción elegida			-0,40 (-1,12)
Dummy Asignaturas base	0,43 (3,01)***	0,01 (0,07)	0,48 (2,75)***
Asistencia a clase	0,26 (1,07)	0,71 (2,01)**	-0,06 (-0,23)
Realización de ejercicios	-0,29 (-0,94)	-0,001 (-0,02)	0,71 (1,84)*
Horas prueba objetiva	0,03 (1,94)*		
Horas examen final		-0,002(-0,34)	0,006 (1,07)
Evaluación			1,89 (3,63)***
Campus Virtual			-0,01 (-0,03)
R <sup>2</sup>	0,19	(Pseudo) 0,34	(Pseudo) 0,32
Test significatividad conjunta	F(9,115)=3,70***	LR chi2 (10)=26,15***	LR chi2 (16)=66,37***

1. El estadístico t se presenta entre paréntesis. \*, \*\*, \*\*\* para 10%, 5%, y 1% de nivel de significatividad, respectivamente.

Pero, ¿qué opinan los alumnos de este sistema? En el cuestionario planteado se incluyó la pregunta «En general, ¿el sistema de evaluación continua te ha parecido personalmente positivo?», con dos únicas respuestas posibles (1 = Sí y 0 = No). Con esta información, y utilizando un modelo probit, se estimó qué variables afectan a la probabilidad de una mejor valoración del sistema por parte del alumnado (primera columna del Cuadro VIII). A pesar de lo que cabría esperar, no existe una relación positiva entre los resultados que hayan obtenido los alumnos y su valoración del sistema (aunque conviene recordar que esta pregunta, al igual que todo el cuestionario, fue formulada antes de realizar el examen final y, por ende, de conocer la nota). Este resultado aporta un argumento de solidez a la respuesta de la muestra, puesto que ésta no fue sesgada por haber superado la asignatura.

La percepción que tiene el alumno de la utilización del campus virtual también es un factor que incrementa la valoración del sistema de evaluación, lo que vincula la necesidad de uso de las nuevas tecnologías para la consecución de un buen resultado del EEES. Además, una mayor asistencia a las clases hace que el alumnado sea más pro-sistema, y se obtiene un resultado similar cuanto mayor sea el número de asignaturas que realice en el mismo cuatrimestre.

En el lado de factores que inciden negativamente se encuentra que las mujeres realizan una peor valoración que los hombres, que los alumnos con un mayor número de asignaturas base superadas también y que realizan un mayor trabajo individual, a través de ejercicios, hace que aumente su disconformidad con el sistema.

CUADRO VIII. Modelos de evaluación del sistema y herramientas

Variables dependientes (y modelos aplicados)			
	Valoración Sistema Evaluación (probit)	Superar Examen Final Comparativo dos cursos académicos (probit)	Nota Examen Final. Comparativa cursos académicos (probit ordenado)
<b>Constante</b>	71,3 (2,00)**		
<b>Nota Prueba Objetiva</b>		0,36 (3,72)***	0,46 (6,37)***
<b>Dummy Curso 2008</b>		-1,36 (-5,36)***	-1,29 (-6,13)***
<b>Dummy Prueba Objetiva</b>	0,40 (0,88)	0,19 (0,61)	-0,18 (-0,75)



<b>Variables dependientes (y modelos aplicados)</b>			
	<b>Valoración Sistema Evaluación (probit)</b>	<b>Superar Examen Final Comparativo dos cursos académicos (probit)</b>	<b>Nota Examen Final. Comparativa cursos académicos (probit ordenado)</b>
<b>Nota Examen Febrero</b>	0,09 (0,90)		
<b>Estudios</b>		-0,14 (-0,66)	-0,32 (-2,02)**
<b>Turno</b>	0,21 (0,36)		
<b>Sexo</b>	-2,16 (-3,78)***	-0,08 (-0,41)	0,03 (0,18)
<b>Trabajo</b>	-0,03 (-0,06)	-0,16 (-0,72)	-0,13 (-0,75)
<b>Repetidor</b>	-0,43 (-0,90)	0,17 (0,70)	-0,11 (-0,61)
<b>Beca</b>	0,23 (0,31)		
<b>Número de asignaturas</b>	0,28 (1,72)*		
<b>Modo de acceso</b>	0,14 (0,11)		
<b>Dummy Asignaturas base</b>	-0,71 (-2,57)**		
<b>Asistencia a clase</b>	0,71 (2,04)**		
<b>Realización de ejercicios</b>	-2,34 (-2,55)**		
<b>Horas examen final</b>	-0,013 (-1,57)		
<b>Campus Virtual</b>	1,71 (2,93)***		
<b>Tiempo preparación T1-6</b>		0,08 (0,42)	0,27 (-2,18)**
<b>Tiempo preparación T7-9</b>		-0,24 (-1,28)	-0,32 (-2,02)**
<b>R<sup>2</sup></b>	(Pseudo) 0,47	(Pseudo) 0,36	(Pseudo) 0,32
<b>Test significatividad conjunta</b>	LR chi2 (14)=47,69***	LR chi2 (9)=126,46***	LR chi2 (9)=226,52***

1. El estadístico z se presenta entre paréntesis. \*, \*\*, \*\*\* para 10%, 5%, y 1% de nivel de significatividad respectivamente

Por último, y haciendo uso de la base de datos utilizada en Florido et al. (2007), en la que los autores realizaban un trabajo similar pero en un curso académico anterior (2006-07), se ha analizado el cambio en el sistema de evaluación incluido en el curso 2007-08. Esta nueva base tiene un total de 308 observaciones, de las que el 39,5% corresponden a 2008. Mientras que en el curso 2006-07 la prueba objetiva tenía un carácter liberatorio de la materia, es decir, una vez superada esta prueba los alumnos acudían al examen final sin esos temas, en el

curso 2007-08 la prueba dejó de tener esta característica, aunque compensada a través de una mayor ponderación en los resultados finales.

Teniendo presente esta diferencia en una de las principales herramientas del sistema, se realizaron dos estimaciones. En la primera se utilizó un modelo probit para determinar qué varía en la probabilidad de un alumno de presentarse al examen final de la asignatura. Las dos únicas variables que determinan significativamente un cambio en la probabilidad son la nota de la prueba objetiva, que aumenta la probabilidad, y la dummy del curso 2008, variable esta que toma valor 1 para los datos de dicho curso y que en este caso disminuye la probabilidad de presentarse al examen final, es decir, que el disponer de una prueba objetiva no eliminatoria, tal y como sucedió en dicho curso, reduce la probabilidad de que un alumno se presente al examen final.

En la segunda de las estimaciones la variable a explicar es la nota final categorizada, aproximándola mediante probit ordenado en función de determinadas variables iguales contenidas en ambas bases de datos (pero sin olvidar que provienen de cuestionarios diferentes). En general, la probabilidad de tener mejores notas parece reducirse para los estudiantes de Economía en ambos cursos, en tanto que mejoran su nota aquellos alumnos que estudian correctamente desde el principio de la asignatura, es decir, la variable de horas invertidas en los primeros temas, y no así aquellos que estudian más horas en la parte final (horas invertidas en los temas 7 al 9).

Al incluir la dummy curso 2008 se obtiene que la nota final empeora este año respecto a la del curso anterior, en el que la prueba objetiva sí era de carácter liberatorio. Este hecho vuelve a señalar la importancia que un adecuado sistema de incentivos genera en el alumnado, en este caso, la posibilidad de realizar un examen parcial de la materia, lo que puede explicar el mayor porcentaje de aprobados que se alcanzó en el curso 2006-07 respecto al anterior y posterior, que ya se explicó en el Cuadro V.

## Conclusiones, recomendaciones y limitaciones del estudio

La adecuación a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone uno de los retos fundamentales que la universidad española afrontará en

los próximos años. En esta línea, muchas universidades han planteado modelos de aproximación o proyectos piloto que permitan a materias concretas, a profesores y al alumnado en general realizar una paulatina adaptación al cambio en el sistema.

A pesar de su importancia, la literatura sobre la materia se ha centrado principalmente en valorar la productividad o el rendimiento académico siempre desde una perspectiva generalista y en contadas ocasiones para valorar el cambio al ECTS. De esta forma, cuantificar la aplicación del sistema en una facultad, grupo de asignaturas o asignatura concreta es una laguna existente en la literatura que permitiría definir mejor los parámetros que mejoran la adaptación y reducen los fallos derivados de cualquier variación en el *status quo*.

Aunque el análisis mostrado tiene la dificultad de no poder contrastar los resultados obtenidos con grupos de control de alumnos en otras asignaturas sin el EEES, se pueden obtener algunas conclusiones del presente estudio que resultan de especial interés para la crítica (constructiva) al nuevo sistema. Utilizando los datos del proyecto piloto instalado desde hace tres cursos académicos en la ULPGC para la asignatura de Economía Mundial, se obtiene, en una primera aproximación al cambio, que el porcentaje de alumnos matriculados que se presentan en primera convocatoria a la asignatura se redujo en más de 20 puntos de media, y en igual sentido varió el porcentaje de alumnos que superaron la asignatura en esa primera convocatoria.

Ahondando en los resultados, la aproximación econométrica señala que, con independencia de factores generales, el disfrutar de una beca, la asistencia a clase, la correcta formación de base, la realización de ejercicios o la dedicación completa a los estudios permiten mejorar el éxito académico del alumno y, por tanto, del sistema. De hecho, los alumnos con mejores resultados y que más utilizan las herramientas informáticas diseñadas para la asignatura son los que mejor valoran el sistema, al igual que los hombres y los alumnos con un mayor número de asignaturas base superadas. Por el contrario, el tener que realizar una mayor cantidad de ejercicios individuales incide en una peor valoración del sistema. Esto parece indicar que el alumno que se sitúa por encima de la media prefiere el sistema tradicional, si bien la contrapartida es que el sistema parece mejorar las posibilidades del alumno medio-bajo. Además, estos resultados mejoran si el esquema de incentivos diseñado es correcto, es decir, si se establecen pruebas de valoración de conocimientos intermedias que reduzcan, si son superadas, la carga académica de cara al examen final.

A pesar de las diferencias en los objetivos entre este trabajo y las referencias presentes en la literatura, existen algunos resultados comunes que se pueden resaltar. Por ejemplo, Lassibille y Navarro (1990) demuestran que las mujeres obtienen mejor resultado que los hombres. Por su parte, el trabajo de Marcerano y Navarro (2007) sustenta lo anterior y, además, determina que es mayor el rendimiento en aquéllos que acceden a la universidad vía selectividad frente a otra vía, resultado opuesto al obtenido en el presente estudio. Estos autores también mostraron que los alumnos que cursan la carrera que no fue su primera opción obtienen peor calificación, así como que la variable beca muestra un efecto altamente significativo sobre el éxito académico, situación acentuada en el caso de las mujeres.

Con todo lo anterior, aunque excede los objetivos de este estudio y desde la experiencia que concede definir e impartir esta asignatura, podemos resumir los principales problemas del sistema que hemos detectado en tres: el primero, descrito con anterioridad, establecer de forma transparente y consistente el esquema de incentivos para el alumno, de tal forma que se reduzca el peso del examen final hacia una verdadera evaluación continua. En segundo lugar, valorar de forma muy precisa la carga global de trabajo del alumno, puesto que es relativamente sencillo aplicar factores de conversión de horas de trabajo *optimistas* que consideren al alumno muy eficiente (a partir de los datos, la desviación de esta variable ha sido elevada), lo que puede redundar en un grave problema si todas las asignaturas cometen el mismo error. Por último, y de carácter más estructural, establecer un número máximo de alumnos por profesor que permita un mejor desarrollo de la evaluación continua. Para ello, se debería reducir dicho número en torno a 80 alumnos por clase. Además, el sistema realiza una discriminación negativa de los alumnos que no pueden asistir a clase y que, sin embargo, tienen derecho a ser evaluados y presentarse al examen, aunque en peores condiciones que el resto.

## Referencias bibliográficas

ALAUDDIN, M. & BUTLER, J. E. (2004). Teaching Economics in a Changing University Environment. Some Australian Experience. *International Journal of Social Economics*, 21(7), 706-720.

- ANDERSON, G., BENJAMÍN, D. Y FUSS, M. A. (1994). The determinants of success in university introductory economic courses. *Journal of Economic Education*, 25, 2, 99-119.
- BECKER, W. E. (2000). Teaching Economics in the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Economic Perspectives*. 14 (1), 109-119.
- BECKER, W. E. Y WATTS, W. (2001). Teaching Economics at the Start of the 21<sup>st</sup> Century: Still Chalk and Talk. *American Economic Review*, 91 (2), 446-451.
- BILLÓN, M. Y JANO, M. (2008). *Prácticas docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Unidad de Calidad y Formación, Facultad de CCEE y EE. Universidad Autónoma de Madrid.
- CALERO, J. (1993). *Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FLORIDO, C., JIMÉNEZ, J. L. Y SANTANA, I. (2007). *Evaluación de la adaptación al European Credit Transfer System para la asignatura Economía Mundial en la ULPGC*. Póster presentado en la Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodologías ECTS. Universidad de Extremadura.
- GARCÍA, M. Y SAN SEGUNDO, M. J. (2001). *El rendimiento académico en el primer curso universitario*. X Jornadas AEDE. Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ, J. (2000). *Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas de España, año 1998*. Curso académico 1998-1999. Editado por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).
- LASSIBILLE, G. Y NAVARRO, L. (1990). *El valor del tiempo en la Universidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- MARCEANO, O. D. Y NAVARRO, L. (2001). Un análisis económico de la demanda de educación superior en España. *Revista Estudios de Economía Aplicada*, 19, 69-86.
- MARCEANO, O. D. (2002). *Los Estudiantes Universitarios y el uso de su Tiempo: Una función de Producción Educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- MARCEANO, O. D. Y NAVARRO, L. (2007). El éxito en la Universidad: una aproximación cuantílica. *Revista de Economía Aplicada*, XV, 44, 5-39.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECD) (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Febrero 2003.

- PÉREZ, B., QUINDÓS, M., RUBIERA, F. Y VICENTE, M. (2004). Reflexiones sobre la acción docente en las asignaturas de Economía Aplicada en el marco del futuro espacio europeo de educación superior. *Estudios de Economía Aplicada*, 22, 1-28.
- REAL DECRETO 1421/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas y las Directrices Generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.
- REAL DECRETO 1422/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Ciencias Empresariales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.
- REAL DECRETO 1425/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Economía y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.
- UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (2007). *Experiencia Piloto ECTS de curso completo en la Universidad de Extremadura*. Informe de Evaluación. Curso 2005/2006. Oficina de Convergencia Europea. Servicio de Orientación y Formación docente.

## Fuentes electrónicas

- BOSCO, A. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2. Recuperado de: <http://cuadernosie.info/files/2005-02-16.pdf>
- ROMERO, D. (2003). La enseñanza de la economía: algunas reflexiones sobre la metodología y el control de la actividad docente. *Documentos 4*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales. Recuperado de: [http://www.ief.es/Publicaciones/Documentos/Doc\\_04\\_03.pdf](http://www.ief.es/Publicaciones/Documentos/Doc_04_03.pdf)

**Dirección de contacto:** Juan Luis Jiménez González. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Economía, Empresa y Turismo. Departamento de Análisis Económico Aplicado. Campus Tafira. 35017 Las Palmas de Gran Canaria. E-mail: [jljimenez@daea.ulpgc.es](mailto:jljimenez@daea.ulpgc.es)

## ANEXO I

### Cuestionario utilizado (formato Excel)

Datos personales	Respuestas			
Modo de acceso a la Universidad (0: Selectividad, 1: FP, 2: Mayor de 25 años)				
Calificación media de acceso a la universidad (para selectividad):				
¿Elegiste los estudios que estás cursando como primera opción? 1: Sí; 0: No				
En este curso académico, ¿disfrutas de beca? 1: Sí; 0: No				
Estudios (LE, LADE o DE):				
Grupo (en caso de LADE o DE)				
Sexo (V: Varón; M: Mujer)				
¿Trabajas? 1: Sí; 0: No				
¿Repetidor de la asignatura? 1: Sí; 0: No				
Grupo de mañana 1: Sí; 0: No				
¿Cuántas asignaturas estás efectivamente cursando en el primer cuatrimestre (asistiendo a clase e independientemente del curso)?				
Nota de Introducción a la Microeconomía (si no has superado la asignatura, pon un cero)				
Nota de Introducción a la Macroeconomía (si no has superado la asignatura, pon un cero)				
Nota de Estadística I (si no has superado la asignatura, pon un cero)				
<b>Participación en clase</b>				
Situa tu asistencia a clase en uno de los cuatro intervalos siguientes (borra el elegido)	[0-25%]	[25-50%]	[50-75%]	[75-100%]
De los ejercicios realizados en clase, ¿cuántos has entregado (en intervalo, borra el elegido)?	[0-25%]	[25-50%]	[50-75%]	[75-100%]
<b>Horas de estudio para preparar exámenes</b>				
Aproximadamente, ¿cuántas horas dedicaste específicamente sólo para preparar la prueba objetiva?				
Aproximadamente, ¿cuántas horas dedicaste específicamente sólo para preparar el examen final?				
<b>Valoración subjetiva</b>				
El campus virtual para esta asignatura, ¿ha mejorado tu rendimiento académico? 1: Sí; 0: No				
En general, ¿el sistema de evaluación continua te ha parecido personalmente positivo? 1: Sí; 0: No				

**Horas de estudio por temas y de forma continua (NO INCLUIR las horas invertidas en preparar la prueba objetiva o el examen).  
Comentario: Borra el intervalo elegido, para cada tema**

<b>Tema</b>	<b>Número de horas invertidas en estudiar y preparar los temas</b>			
Tema 1	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 2	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 3	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 4	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 5	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 6	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 7	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 8	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 9	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6
Tema 10	[0-2]	(2-4)	(4-6)	>6



# Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido<sup>1</sup>

## Patterns of participation and teaching presence in asynchronous learning networks: connecting structural and content analysis

César Coll Salvador

Alfonso Bustos Sánchez

Enna Engel Rocamora

*Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.*

### Resumen

Este trabajo tiene una doble finalidad. La primera es presentar una aproximación multimétodo al estudio de la presencia docente (PD) en redes asíncronas de aprendizaje que integra dos tipos de análisis: el análisis estructural de la participación y el análisis de contenido de las contribuciones de los participantes. La segunda, mostrar las ventajas derivadas de la aplicación combinada de ambos tipos de análisis a un mismo corpus de datos. El análisis estructural incluye indicadores e índices relativos al acceso, la escritura y la lectura de las contribuciones. El análisis de contenido tiene como foco el ejercicio de la PD y contempla tres dimensiones: la gestión de la participación, la gestión de la tarea académica y la gestión de los significados. Con el fin de mostrar el interés de esta

---

<sup>(1)</sup> Este trabajo ha sido realizado en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2004-07658CO201). Se puede encontrar más información sobre este proyecto y el grupo de investigación en [http://www.psyed.edu.es/grintie/?lang=es\\_ES](http://www.psyed.edu.es/grintie/?lang=es_ES)

aproximación e ilustrar su aplicación, se ha analizado una secuencia didáctica (SD) de un seminario de postgrado. Durante las cinco semanas de duración de la SD, los participantes, un profesor y 15 estudiantes, analizaron y discutieron un texto utilizando para ello la plataforma *Knowledge Forum*. El análisis estructural de los registros permite la identificación de perfiles individuales de participación potencialmente asociados al ejercicio de la PD. El análisis de contenido de las contribuciones permite identificar el grado y la modalidad de la PD efectivamente ejercida por los participantes. Finalmente, la puesta en relación de ambos análisis abre una vía para la mejor comprensión de las aportaciones de los participantes al desarrollo de la actividad en la red.

*Palabras clave:* Presencia docente, presencia docente distribuida, redes asíncronas de aprendizaje, ayuda educativa, aprendizaje colaborativo mediado por ordenador, aproximación multimétodo, análisis de contenido, análisis estructural, perfiles de participación.

### **Abstract**

This study has two purposes. Firstly, it contains a presentation of a multimethod approach to the study of teaching presence (TP) in asynchronous learning networks, integrating two types of analysis: structural analysis of participation and content analysis of the participants' contributions. Secondly, the article shows the advantages of applying a combination of the two types of analysis to a single corpus of data. The structural analysis includes indicators and levels of access, writing and reading of contributions. The content analysis focuses on how TP is exercised, envisioning three dimensions: the management of participation, the management of the academic task and the management of meanings. One didactic sequence (DS) of a postgraduate seminar was analysed with the objective of underscoring the value of this approach and illustrating its application. During the five weeks that the DS lasted, one teacher and 15 students analysed and discussed a text using the Knowledge Forum platform. Structural analysis of the records enables individual participation profiles potentially associated with the exercise of TP to be identified. Content analysis of the contributions enables the level and type of actual TP exercised by the participants to be identified. Lastly, the two types of analysis are correlated, thus opening a path to improved comprehension of the participants' contributions to the performance of the networked activity.

*Key words:* teaching presence, distributed teaching presence, asynchronous learning networks (ALN), educational support, computer-supported collaborative learning (CSCL), multimethod approach, content analysis, structural analysis, patterns of participation.

## Introducción

Las redes de aprendizaje basadas en la comunicación asíncrona escrita –*Asynchronous Learning Networks*, ALN– son presentadas habitualmente como espacios de trabajo en línea propicios para impulsar procesos de aprendizaje sustentados en las nociones de comunidades virtuales de aprendizaje y de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (Haythornthwaite, 2003; Hiltz, Turoff y Harasim, 2007). Estos procesos se caracterizan, entre otros aspectos, por el hecho de que todos los participantes son fuentes potenciales de ayuda para el resto de los participantes y pueden contribuir mediante sus actuaciones a promover los procesos comunicativos, sociales y cognitivos implicados en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el análisis del grado y el modo en que los participantes en una red asíncrona promueven el aprendizaje individual y colectivo, ofreciendo ayudas y apoyo al resto de los participantes, se convierte en un foco prioritario de interés de la investigación educativa y psicoeducativa.

En este marco, el presente trabajo sostiene la necesidad de una aproximación multimétodo al análisis de la distribución de la ayuda entre los participantes como uno de los ingredientes esenciales para comprender los procesos de construcción del conocimiento en las redes asíncronas de aprendizaje. En coherencia con esta tesis, su finalidad es doble. Por un lado, presenta una aproximación multimétodo al estudio de la distribución de la ayuda entre los participantes que combina dos tipos de análisis: el análisis estructural de la participación y el análisis de contenido de las contribuciones desde la perspectiva de su aportación a los procesos comunicativos, sociales y cognitivos implicados en el aprendizaje. Por otro lado, ilustra la viabilidad de la aproximación propuesta y muestra su interés y limitaciones, subrayando el valor añadido que la aplicación combinada de ambos tipos de análisis comporta para la interpretación de los resultados.

### Las redes basadas en la comunicación asíncrona escrita como espacios para la enseñanza y el aprendizaje

Las investigaciones que informan de los efectos positivos de las ALN en los procesos y resultados del aprendizaje de los participantes son numerosas, aunque los resultados difieren entre sí en aspectos muy significativos en función de la perspectiva teórica adoptada, los diseños de investigación aplicados, las

tecnologías utilizadas, los objetivos perseguidos, los contenidos trabajados o las tareas realizadas (Hammond, 2005). La mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento se han centrado en el análisis de grupos o foros de discusión, un tipo de actividades que, sin agotar las posibilidades que ofrecen las ALN, son de hecho las más frecuentes y habituales (Schrire, 2006). Sin embargo, los foros o grupos de discusión presentan también una enorme variedad interna y su impacto sobre el aprendizaje depende de un amplio entramado de factores entre los que figuran, además de los anteriormente mencionados, otros como las características de los estudiantes o la presencia, el papel y las expectativas del profesor.

Particularmente interesantes a este respecto son las investigaciones que muestran la existencia de un desfase entre, por una parte, las posibilidades que las ALN ofrecen para el aprendizaje, y por otra, su utilización efectiva por los participantes. En efecto, si bien las ALN aparecen como escenarios idóneos para el aprendizaje colaborativo, en conjunto los resultados de las investigaciones muestran que los participantes difícilmente se implican en discusiones constructivas de alto nivel y que sus contribuciones tienen a menudo un nivel cognitivo más bien modesto (ver, por ejemplo, Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997; Lipponen et al., 2003; Zhu, 2006).

Una de las claves para entender este desfase se encuentra en el hecho de que las ALN son escenarios educativos sensiblemente distintos a los escenarios tradicionales basados en la interacción cara a cara, por lo que la utilización efectiva de sus posibilidades para el aprendizaje exige un cambio profundo de las metodologías de enseñanza, y especialmente del papel de profesor. Para algunos autores como Bourne et al. (1997), en las ALN el profesor debe dejar de ser un experto transmisor de conocimientos –«sage on the stage» para convertirse en un guía– *guide on the side* que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y gestionar esos conocimientos.

Es altamente discutible, sin embargo, que el cambio de las metodologías de la enseñanza necesario para aprovechar las posibilidades que ofrecen los ALN pueda limitarse sólo o principalmente al papel de profesor. Junto a él es necesario considerar también el papel que juegan los estudiantes y las transacciones e intercambios que establecen entre sí y con el profesor. Éste es precisamente el punto de partida del modelo de las redes asíncronas de aprendizaje como comunidades de indagación en línea –*Online Communities of Inquiry*– (Anderson et al., 2001; Garrison y Anderson, 2003; Garrison, Anderson y Archer, 2000). De acuerdo con este modelo, desde el punto de vista educativo una comunidad

de aprendizaje está formada por profesores y estudiantes que interactúan con la finalidad de facilitar, construir y validar un conocimiento. En consecuencia, los procesos de aprendizaje en línea deben ser estudiados en términos de las transacciones e intercambios que se producen entre profesores y estudiantes y entre los estudiantes, y estas transacciones e intercambios deben garantizar, en términos de los propios autores, tres elementos básicos: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente.

Garrison y Anderson (op. cit.) critican explícitamente la caracterización del profesor como un mero *guide on the side*, señalando que puede llevarnos a olvidar un componente fundamental de la enseñanza y el aprendizaje: la participación de un experto responsable de intervenir de manera explícita y directa ayudando a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. El concepto de presencia docente, entendida como «el conjunto de actuaciones dirigidas a diseñar, facilitar y orientar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con el fin de que alcancen unos objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos» (Anderson et al., op. cit., p. 5), refleja bien esta toma de postura sobre la importancia del papel del profesor. Ahora bien, la presencia docente no la crea sólo el profesor, o en todo caso no es sólo una tarea del profesor. En muchos contextos educativos, y especialmente en los universitarios, los alumnos pueden asumir algunas de estas funciones y contribuir a la presencia docente: «Pese al papel esencial del profesor, en una comunidad de indagación (...) todos los participantes tienen la oportunidad de contribuir a la presencia docente» (Garrison y Anderson, op. cit., p. 71).

### **Presencia docente, influencia educativa y ajuste de la ayuda en los foros de discusión en línea**

El concepto de presencia docente tiene un cierto paralelismo con los conceptos de ayuda, ajuste de la ayuda e influencia educativa desarrollados en el marco de una aproximación constructivista y sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Desde este planteamiento, entendemos el aprendizaje que tiene lugar en las situaciones educativas formales como el resultado de un doble proceso de construcción: un proceso de construcción de la actividad conjunta que despliegan profesor y alumnos en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje; y un proceso de construcción de significados

y de atribución de sentido a estos mismos contenidos y tareas por parte de los alumnos. El aprendizaje de los alumnos, es decir, la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje, tiene lugar gracias a la guía, orientación y ayuda proporcionada por los otros participantes, y especialmente por el profesor, en el transcurso de la actividad conjunta (Mercer, 1995, 2000). Los participantes, al orientar o guiar el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido de los otros participantes, se convierten en portadores y agentes de influencia educativa. La influencia educativa toma pues la forma de una ayuda más o menos sistemática, planificada y ajustada al proceso de aprendizaje, una ayuda que puede ser proporcionada en primera instancia por el profesor, pero también por los compañeros (Coll et al., 1992; Coll y Onrubia, 1997).

En el caso de las redes asíncronas de aprendizaje, la posibilidad de ofrecer y recibir ayudas está condicionada por el cumplimiento de ciertas exigencias de participación. Así, es necesario que los participantes revisen –lean– las contribuciones del resto de los participantes y realicen contribuciones –escriban– con una cierta frecuencia y periodicidad. Es prácticamente imposible que los participantes cuya implicación en la actividad conjunta no cumpla estos requisitos sean portadores de presencia docente y puedan proporcionar ayudas ajustadas y útiles al resto de participantes.

Ahora bien, el hecho de que se cumplan estos requisitos no es una garantía suficiente de que los participantes sean finalmente portadores de presencia docente, es decir, ayuden con sus contribuciones al aprendizaje de los otros participantes. Para que ello se produzca, es necesario además que sus contribuciones sean relevantes para el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos y tareas de aprendizaje e incidan en alguna o algunas de las dimensiones esenciales de este proceso. Ambos aspectos, el de los requisitos de la participación y el de la relevancia de las contribuciones de los participantes para apoyar el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, constituyen el núcleo de nuestra aproximación al estudio de la presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje.

## Hacia una aproximación multimétodo al estudio de la presencia docente en redes asíncronas de aprendizaje

Desde un punto de vista metodológico, las investigaciones de las ALN como espacios para el aprendizaje muestran una gran heterogeneidad. En la literatura más reciente tres enfoques destacan sobre el resto: el análisis de contenido, el análisis de las redes sociales y la combinación de métodos.

El análisis de contenido de las contribuciones de los participantes es sin duda la metodología más utilizada, si bien algunas revisiones recientes (Rourke et al., 2001; De Weber et al., 2006; Strijbos y Fisher, 2007) han llamado la atención sobre la falta de rigor metodológico con que se aplica en ocasiones. Entre las limitaciones más importantes, destaca la ausencia de marcos teóricos que sustenten las categorías de análisis utilizadas.

Otro enfoque metodológico igualmente extendido en este ámbito de investigación es el análisis de las redes sociales (*Social Network Analysis* - SNA), que tiene como foco la participación e interacción de los participantes. El análisis de las redes sociales utiliza un conjunto de indicadores que proporcionan información acerca de la cantidad y simetría de las relaciones existentes en la red, de las posiciones más o menos centrales de los participantes dentro de la misma y de la incidencia de la actividad de los participantes sobre el desarrollo y la evolución de la red (Lipponen et al., 2003; Wortham, 1999).

Finalmente, y en relación directa con el avance de la investigación centrada en el análisis de las redes sociales, existe actualmente una tendencia hacia el uso de métodos mixtos en el estudio de los procesos de aprendizaje en las redes asíncronas. También en este caso, sin embargo, encontramos una amplia variedad de propuestas en función de los objetivos y de los marcos teóricos de referencia de las investigaciones. En unos casos, el acento se pone en la combinación de aproximaciones cuantitativas y cualitativas (Hmelo-Silver, 2003); en otros, en la combinación de niveles de análisis (De Weber et al., 2007; Martínez et al., 2003); y en otros aún, en la combinación de medidas e indicadores individuales y grupales (Arvaja et al., 2007). En prácticamente todos los casos, no obstante, encontramos la misma insistencia en la necesidad de adoptar aproximaciones multimétodo como la mejor opción para el estudio de los procesos de aprendizaje en redes asíncronas. Y en muchos de ellos, además, esta opción se concreta en propuestas que combinan el análisis estructural de determinados aspectos de la participación y la interacción de los

participantes con el análisis del contenido de sus contribuciones (de Laa et al., 2007; Schrire, 2006).

El presente trabajo adopta una aproximación multimétodo e incorpora dos vías de análisis complementarias. La primera, basada en el uso de los registros de actividad que proporcionan los entornos tecnológicos, consiste en un *análisis estructural* de la participación en términos de acceso, realización de contribuciones y lectura de las contribuciones de los otros participantes. La segunda, orientada por los resultados de la primera, consiste en un *análisis del contenido* de las contribuciones de los participantes con el fin de indagar de qué hablan y cómo hablan de lo que hablan.

Conviene subrayar, no obstante, que las aproximaciones multimétodo son especialmente sensibles a las limitaciones derivadas de la falta de un marco teórico de referencia, debido a las dificultades que comporta la integración de resultados e interpretaciones que tienen a menudo orígenes dispares en una visión de conjunto. En este sentido, conviene subrayar que nuestra aproximación está específicamente orientada al análisis de la presencia docente entendida como ejercicio de la influencia educativa, es decir, como el conjunto de apoyos y ayudas que se prestan entre sí los participantes en una red asíncrona para promover el aprendizaje individual y colectivo. Esta orientación y esta visión de la presencia docente preside tanto la selección de indicadores e índices de la participación retenidos en el análisis estructural, como las dimensiones contempladas en el análisis del contenido de las contribuciones de los participantes.

## Objetivos

De acuerdo con lo que precede, el foco de este trabajo es la presentación y valoración de una aproximación multimétodo al estudio de la presencia docente –entendida como ejercicio de la influencia educativa– que despliegan los participantes en una red asíncrona de aprendizaje. Este foco se concreta en los objetivos siguientes:

- Establecer un conjunto de indicadores e índices de participación de naturaleza estructural susceptibles de aportar información sobre la



distribución de la presencia docente entre los participantes en un foro de discusión en línea.

- Aplicar los indicadores e índices establecidos a los registros de actividad de un foro de discusión en línea y valorar los perfiles de los participantes en función de su potencial idoneidad para el ejercicio de la presencia docente.
- Realizar un análisis de contenido de las contribuciones de los participantes en el foro e identificar patrones de ejercicio de la presencia docente.
- Poner en relación los perfiles estructurales de participación y los patrones resultantes del análisis de contenido, con especial atención a las concordancias y discrepancias en lo que concierne a la asunción y distribución de la presencia docente.

## Método

Hemos utilizado una estrategia metodológica de estudio de casos. Este enfoque goza de una larga tradición en la investigación educativa y psicoeducativa. Su uso es habitual en las investigaciones sobre interacción en entornos presenciales y en línea y aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.

### Contexto y participantes

El caso estudiado es una secuencia didáctica (SD) completa desplegada en el marco de una asignatura del postgrado de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Durante los 37 días de duración de la SD, los participantes, un profesor y 15 estudiantes (11 mujeres y 4 hombres), analizaron y discutieron un libro utilizando para ello la plataforma Knowledge Forum. El tema del foro se centró en el análisis y discusión del libro *Palabras y mentes* (Mercer, 2001). El profesor presentó la tarea como un foro de conversación, señalando que todas las aportaciones serían aceptadas como manifestaciones de ideas, interpretaciones y puntos de vista diversos sobre el libro. Adicionalmente, el profesor indicó que se dedicarían los últimos días de la actividad a elaborar unas conclusiones.

También planteó a los estudiantes la exigencia de realizar un mínimo de dos aportaciones semanales. Los estudiantes y el profesor fueron informados de que todas las actividades realizadas en el entorno virtual serían registradas y analizadas, para lo cual se solicitó su autorización. Con el fin de preservar el anonimato, en lo que sigue los nombres de los participantes han sido sustituidos por letras: P para el profesor y E para los estudiantes (E01, E02, ..., E15).

## Recogida de datos

El cuerpo principal de datos analizados corresponde a los registros de acceso a la plataforma y de las actividades realizadas en ella (archivos *log*), y al conjunto de contribuciones realizadas por el profesor y los estudiantes. El número total de contribuciones fue de 303.

## Análisis de datos

Para el *análisis estructural* de la participación hemos utilizado un conjunto de indicadores e índices relativos al acceso y a la actividad –lectura y escritura de contribuciones– de los participantes susceptibles de aportar información sobre la presencia docente. El punto de partida de este análisis han sido los registros de acceso y de actividad de los participantes generados automáticamente por *Knowledge Forum*. El procedimiento utilizado ha consistido en seleccionar cinco índices (ver la Tabla I) cuya frecuencia o modalidad de aparición pueden relacionarse desde un punto de vista teórico con un eventual ejercicio de la presencia docente entendida como influencia educativa. Para cada uno de ellos se señala además la modalidad o el valor umbral por encima del cual la presencia de los participantes es teóricamente propicia, en el aspecto o dimensión a la que remite el índice, para el ejercicio de la presencia docente. La toma en consideración simultánea de los cinco índices permite además establecer perfiles de participación que pueden ser valorados en función de su mayor o menor proximidad a un perfil teóricamente idóneo para el ejercicio de la presencia docente.

**TABLA I.** Índices utilizados para el análisis estructural de la participación y perfil de participación idóneo para el ejercicio de la presencia docente

Indicadores individuales de participación (acceso y actividad)	Perfil de participación idóneo para el ejercicio de la presencia docente
<p><b>Índice individual de acceso (IIA)</b></p> <p>Total de días de acceso del participante / total de días de duración de la actividad</p>	<p>≥ 0,5</p>
<p><b>Patrón individual de acceso (PIA)</b></p> <p><b>Continuo:</b> ningún período con 5 o más días sin acceso o no más de tres períodos de 3 días sin acceso</p> <p><b>Discontinuo:</b> uno o más períodos de 5 o más días sin acceso o más de tres períodos de 3 días sin acceso</p>	<p>Continuo</p>
<p><b>Índice individual de lectura (IIL)</b></p> <p>Total de contribuciones leídas por el participante / total de contribuciones realizadas por los otros participantes</p>	<p>≥ 0,9</p>
<p><b>Índice individual de contribuciones (IIC)</b></p> <p>Número total de contribuciones realizadas por el participante / número total de contribuciones requeridas a cada participante</p>	<p>≥ 1,5</p>
<p><b>Patrón individual de contribuciones (PIC)</b></p> <p>Frecuencia de las contribuciones del participante –Alta, Media, Baja– en cada uno de los tres períodos (inicial, intermedio, final)</p> <p><b>Estable:</b> (A, M, B)</p> <p><b>No estable:</b> ascendente (B-M-A), descendente (A-M-B), indefinido (por ejemplo, M-B-A)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estable (M o A)</li> <li>• No estable ascendente (con un período B como máximo)</li> <li>• No estable descendente (con un período B como máximo)</li> </ul>

El *índice individual de acceso* (IIA) se calcula dividiendo el número de días con acceso sobre el número total de días de duración de la SD. La hipótesis es que hay una frecuencia mínima de días de acceso por debajo de la cual es prácticamente imposible seguir el hilo de las contribuciones, ofrecer ayudas al resto de participantes y por supuesto ajustar las ayudas que puedan ofrecerse. Se propone situar el valor umbral de este índice en 0,5, que corresponde a un número de días de acceso equivalente a la mitad del total de días de duración de la SD. En el caso que nos ocupa el valor umbral del índice es de 19 días.

Una característica del acceso de especial relevancia en lo que concierne al ejercicio de la presencia docente es su continuidad. Los participantes con *patrones individuales de acceso* (PIA) que incluyen períodos largos o relativamente largos de no acceso difícilmente pueden ejercer una influencia educativa, habida cuenta de las dificultades que ello supone para hacer un seguimiento de las contribuciones del resto de participantes y para ofrecerles ayudas ajustadas. En la SD estudiada hemos valorado que los patrones que comportan más de tres períodos de no acceso de tres días seguidos o un período de no acceso de cinco o más días (patrones discontinuos) son poco propicios para el ejercicio de la presencia docente.

El *índice individual de lectura* (IIL) es el resultado de dividir el número total de contribuciones leídas (mensajes abiertos) por un participante por el número total de las contribuciones realizadas por los otros participantes. El argumento que justifica la elección de este índice es que, para poder proporcionar ayudas ajustadas y contingentes, es necesario compartir el contexto discursivo que se está construyendo y esto sólo es posible si se leen todas, o casi todas, las contribuciones de todos, o casi todos, los participantes. El valor de este índice asociado al ejercicio potencial de la presencia docente ha de ser por tanto cercano a 1. En el caso de la SD analizada el valor umbral de este criterio se ha fijado en 0,9.

En una red de aprendizaje asíncrono basada en textos escritos, escribir es precisamente la vía para solicitar y dar ayudas a los otros participantes. De ahí la relevancia del *índice de individual de contribuciones* (IIC), que es el resultado de dividir el número total de contribuciones realizadas por un participante por el número total de contribuciones que se le exigen en las instrucciones de la SD. La hipótesis es que la posibilidad de ayudar a los otros participantes requiere un número de contribuciones superior al mínimo exigido por las instrucciones. Difícilmente pueden ofrecerse ayudas ajustadas contribuyendo menos de lo esperado. En nuestro análisis hemos optado por fijar el valor umbral del índice de contribución individual asociado al ejercicio de la presencia docente en 1,5: es un valor, por lo tanto, que supera en un 50% al mínimo de contribuciones exigidas. En nuestro caso, este valor umbral equivale a 15 contribuciones.

Finalmente, el *patrón individual de contribuciones* (PIC) tiene que ver con el hecho de si el participante realiza o no al menos una contribución diaria y con la evolución del número de días con al menos una contribución en las fases sucesivas en que se divide la SD. En función de la frecuencia de días con al menos una contribución en cada una de las fases, hablamos de nivel de contri-

bución *alto* –porcentaje de días con al menos una contribución situado entre el 60% y el 100% del total de días de duración de la fase–, *medio* –porcentaje de días con al menos una contribución situado entre el 40% y el 59%– o *bajo* –porcentaje de días con contribuciones menor al 39%–. La hipótesis es que sólo son favorables para el ejercicio de la presencia docente: a) los *patrones estables* –el nivel de contribución se mantiene en el mismo rango en los diferentes períodos o fases–, siempre y cuando, además, dicho nivel sea alto o medio; y b) los *patrones no estables* con tendencia *ascendente* o *descendente* –patrones en los que el nivel de contribución en los diferentes períodos o fases aumenta o disminuye uno o dos rangos de un período al siguiente y siempre en la misma dirección (ascendente o descendente)–. Los patrones no estables con otras características se consideran «indefinidos» respecto a la idoneidad para el ejercicio de la presencia docente. Señalemos aún que, a efectos de la identificación y análisis de los patrones individuales de contribuciones, la SD estudiada ha sido dividida, siguiendo un criterio temporal, en tres fases de 12, 12 y 13 días de duración respectivamente.

El *análisis de contenido* se ha centrado en las tres dimensiones propuestas por Coll, Mauri y Onrubia (en prensa) para el estudio de la presencia docente y la influencia educativa en entornos electrónicos. De acuerdo con estos autores, la influencia educativa del profesor –y, por extensión, de todos los participantes– debe ejercerse, para ser eficaz, en tres ámbitos o dimensiones esenciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la gestión de la participación social, la gestión de la tarea académica y la gestión de los significados.

**TABLA II.** Dimensiones y categorías utilizadas en el análisis de contenido de las contribuciones de los participantes (Fuente: Coll, Mauri y Onrubia, en prensa)

<b>Presencia Docente</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
<b>Gestión de la participación social</b>	Formulación / recordatorio de las reglas de participación <b>FR</b>
	Petición o exigencia de precisiones sobre las reglas de participación <b>PP</b>
	Formulación de precisiones sobre las reglas de participación, a requerimiento de otros participantes <b>FP</b>
	Valoración de las reglas de participación o de las propuestas de reglas de participación <b>VR</b>
	Valoración del grado de cumplimiento de las reglas de participación <b>VC</b>
	Propuesta de revisión o reformulación de las reglas de participación <b>PR</b>

<b>Presencia Docente</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
<b>Gestión de la tarea académica</b>	Formulación / recordatorio de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado <b>FR</b>
	Petición o exigencia de precisiones sobre las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado <b>PP</b>
	Formulación de precisiones sobre las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado, a requerimiento de otros participantes <b>FP</b>
	Valoración de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado <b>VE</b>
	Valoración del grado de respeto o cumplimiento de las exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado <b>VC</b>
	Propuesta de revisión o reformulación de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado <b>PR</b>
<b>Gestión de significados relativos a los contenidos de aprendizaje</b>	Aportación a iniciativa propia de significados propios o presentados como propios <b>SP</b>
	Aportación a iniciativa propia de significados atribuidos a fuentes externas <b>SF</b>
	Referencia a una o más fuentes de significados (libros, artículos, páginas web...) <b>RF</b>
	Referencia a significados atribuidos al autor del texto (N. Mercer) mediante cita literal entrecomillada o con referencia exacta de página o capítulo (*) <b>RFM</b>
	Incorporación de significados mediante adjuntos de autoría propia o ajena <b>DOC</b>
	Recordatorio literal o casi literal de significados presentados previamente por otros participantes <b>RE</b>
	Requerimiento a otros participantes para que aporten significados sobre un tópico o se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento <b>RQ</b>
	Respuesta a un requerimiento para aportar significados sobre un tópico o pronunciarse sobre los significados aportados por quien ha formulado el requerimiento <b>RRQ</b>
	Valoración favorable de significados aportados previamente por otros participantes <b>VF</b>
	Valoración crítica de significados aportados previamente por otros participantes <b>VC</b>
	Identificación de tópicos o temas de atención, indagación y discusión <b>IT</b>
	Petición de precisiones, aclaraciones o explicaciones a otro(s) participante(s) sobre los significados presentados previamente por él(los) <b>PP</b>
	Respuesta a una petición de precisiones, aclaraciones o explicaciones de otro participante sobre los significados presentados previamente por quien responde <b>RPP</b>
	Identificación y/o corrección de errores, incomprensiones o lagunas (verdaderos o no) en los significados aportados previamente por otros o por uno mismo <b>IE</b>
Expresión o manifestación de dudas, interrogantes o incomprensiones respecto a uno o varios de los tópicos de discusión <b>ED</b>	
Formulación de síntesis, resúmenes o recapitulaciones integrando los significados aportados previamente por uno mismo y por otros participantes <b>SI</b>	

(\*) La inclusión de esta categoría, directamente relacionada con la naturaleza de la tarea en la SD estudiada, refleja la necesidad de revisar y ajustar las categorías propuestas en función de las características específicas de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La *gestión de la participación social* hace referencia a las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas, instrucciones o consignas sobre quién puede o debe hacer qué, cómo, cuándo, con quién, con qué frecuencia, etc. La *gestión de la tarea académica* remite a las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas, instrucciones y consignas sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimientos, qué productos finales hay que generar, qué características deben tener estos productos, etc. Ambas dimensiones, la gestión de la participación social y la gestión de la tarea académica, son esenciales para analizar y comprender cómo los participantes organizan su actividad conjunta estableciendo así el contexto en el que puede ejercerse la influencia educativa y tener lugar el aprendizaje. La tercera dimensión tiene que ver precisamente con la *gestión de los significados* que se realiza en este contexto de actividad conjunta y remite a las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos directamente relacionados con los contenidos de aprendizaje: requerimientos, presentación de información, formulación de dudas, petición de aclaraciones, síntesis, manifestaciones de acuerdo o de desacuerdo, etc. La idea básica que subyace a esta dimensión es la interpretación de la enseñanza y el aprendizaje como procesos de construcción de sistemas de significados cada vez más compartidos entre los participantes.

La Tabla II muestra las categorías utilizadas en cada una de las tres dimensiones para el análisis de la SD. El establecimiento de estas categorías es el resultado de un proceso de ida y vuelta entre, por una parte, el modelo de análisis de la influencia educativa en entornos electrónicos, y por otra, las contribuciones de los participantes en esta SD particular.

Este sistema de análisis de contenido se ha aplicado a las 303 contribuciones registradas. 7 de ellas no han sido objeto de codificación por ser ajenas al desarrollo de la SD. El número de contribuciones retenidas en la codificación ha sido pues de 296. Hemos utilizado el fragmento como unidad de codificación. Un fragmento es una parte de una contribución interpretable y codificable en una de las categorías del sistema de análisis establecido. Una contribución puede estar formada por uno o varios fragmentos. La identificación de los fragmentos y su codificación se ha hecho por separado para cada una de las tres dimensiones, lo que significa que tanto el número de fragmentos codificados como su delimitación puede ser, y de hecho lo es a menudo, distinto en cada una de las tres dimensiones. En lo que concierne al procedimiento de codificación, un mismo fragmento sólo puede ser

codificado una vez en una categoría de cada dimensión. Los distintos fragmentos de una contribución pueden ser codificados, si procede, en las distintas categorías de una misma dimensión. A efectos del análisis de los resultados, cuando en una contribución hay varios fragmentos codificados en la misma categoría de una dimensión, se contabilizan una sola vez.

A fin de responder a los criterios de fiabilidad y consistencia requeridos en el análisis de contenido, en este estudio se aplicaron de manera combinada procedimientos cualitativos y cuantitativos. Los miembros del equipo de investigación, organizados en parejas, aplicaron un protocolo consensuado para el análisis de las tres dimensiones de la presencia docente, previamente revisado y ajustado a las características de la SD. Las parejas de analistas se reunieron periódicamente –con el 25%, 50%, 75% y 100% de los datos codificados– con el fin de contrastar la codificación, haciendo posible de este modo un proceso iterativo de ida y vuelta entre los datos y su interpretación, mediante la renegociación, y eventualmente la redefinición, de los criterios de aplicación de las categorías. Las discrepancias entre los codificadores se resolvieron mediante discusión hasta alcanzar un acuerdo. En los casos de desacuerdo no resuelto se solicitó la participación de un tercer juez independiente. Una vez cerrado este proceso, se realizó el cálculo de fiabilidad sobre el total de fragmentos identificados y su codificación, que resultó en unos índices *Kappa* superiores en todos los casos al 90%.

## Resultados

### Los perfiles de participación y su idoneidad para el ejercicio de la presencia docente

La Tabla III muestra los perfiles de participación de los estudiantes y del profesor ordenados en cuatro grupos en función de su mayor o menor proximidad al perfil de participación idóneo para el ejercicio de la presencia docente (ver la Tabla I). Encontramos, en primer lugar, un grupo de tres participantes que cumplen con todos los criterios asociados a este perfil: E13, E3 y E6.



**TABLA III.** Perfiles estructurales de presencia ordenados de acuerdo con su proximidad al perfil de presencia idóneo para el ejercicio de la presencia docente

	<b>Índice individual de acceso (PIA)</b>	<b>Patrón individual de acceso (PIA)</b>	<b>Índice individual de lectura (IIL)</b>	<b>Índice individual de contribuciones (IIC)</b>	<b>Patrón individual de contribuciones (PIC)</b>
E13	<b>1,00</b>	<i>continuo</i>	<b>1,00</b>	<b>4</b>	<b>estable alto</b>
E3	<b>0,81</b>	<i>continuo</i>	<b>0,99</b>	<b>3,8</b>	<i>no estable ascendente</i>
E6	<b>0,78</b>	<i>continuo</i>	<b>1,00</b>	<b>2,2</b>	<i>no estable ascendente</i>
Cumplen todos los criterios					
E4	0,49*	<i>continuo</i>	<b>0,96</b>	<b>1,7</b>	<i>no estable ascendente</i>
E7	0,32*	<i>continuo</i>	<b>0,92</b>	<b>1,9</b>	<i>no estable ascendente</i>
P	<b>0,70</b>	<i>continuo</i>	<b>1,00</b>	<b>3,1</b>	no estable indefinido*
E15	<b>0,59</b>	<i>continuo</i>	<b>1,00</b>	<b>2,3</b>	no estable indefinido*
E9	<b>0,68</b>	<i>continuo</i>	<b>1,00</b>	1,4*	<i>no estable ascendente</i>
No cumplen uno de los criterios (*)					
E8	<b>0,51</b>	discontinuo*	<b>0,99</b>	<b>3,3</b>	estable medio*
E14	<b>0,62</b>	<i>continuo</i>	0,70*	0,9*	<i>no estable ascendente</i>
E11	0,38*	discontinuo*	<b>0,99</b>	<b>2,3</b>	no estable indefinido*
No cumplen dos o tres de los criterios (*)					
E1	0,38*	discontinuo*	0,87*	1,3*	<i>no estable ascendente</i>
E5	<b>0,54</b>	discontinuo*	0,53*	0,5*	estable bajo*
E10	0,30*	<i>continuo</i>	0,27*	0,2*	estable bajo*
E2	0,32*	discontinuo*	0,70*	0,8*	estable bajo*
E12	0,32*	discontinuo*	0,35*	0,3*	estable bajo*
Cumplen sólo uno o ninguno de los criterios (*)					

Leyenda:

E: estudiantes; P: profesor

En segundo lugar, tenemos un grupo de cinco participantes que cumplen todos los criterios excepto uno: E4 y E7, que no cumplen el criterio del índice individual de acceso; P y E15, que no cumplen el criterio del patrón individual de contribuciones; y E9, que no cumple el criterio del índice individual de contribuciones. En tercer lugar, hay un grupo de tres participantes que no cumplen dos o tres criterios del perfil idóneo: E8 no cumple con el patrón individual de acceso ni con el patrón individual de contribuciones; E14 no cumple con el índice individual de lectura ni

con el índice individual de contribuciones; y E11 no cumple con el índice individual de acceso, con el patrón individual de acceso ni con el patrón individual de contribuciones. Finalmente, en cuarto lugar, aparece un grupo de cinco participantes que no cumplen ningún criterio o sólo cumplen uno de ellos: E1, E5, E10, E2 y E12. Estos resultados orientan el análisis de contenido cuyos resultados presentaremos a continuación en un doble sentido. Por una parte, identifican dos grupos de participantes contrapuestos en lo que concierne a la idoneidad de su perfil de participación como portadores potenciales de presencia docente. Así, mientras los integrantes del primer grupo –E13, E3 y E6– aparecen como candidatos firmes a ser portadores de presencia docente, los del último grupo –E1, E5, E10, E2 y E12– muestran un perfil de participación que permite descartarlos en principio a este respecto. Por otra parte, la existencia de dos grupos intermedios, integrados por participantes que cumplen sólo parcialmente las exigencias del perfil idóneo establecido para el ejercicio de la presencia docente, orienta nuestra atención hacia la posible existencia de modalidades distintas en el ejercicio de la misma que estarían distribuidas desigualmente entre los participantes.

### **El ejercicio de la presencia docente y sus manifestaciones**

Presentaremos los resultados del análisis de contenido de las contribuciones de los participantes atendiendo sucesivamente a las tres dimensiones propuestas para dar cuenta del ejercicio de la presencia docente (ver la Tabla II). Las Tablas IV, V y VI muestran, para cada participante, el número de fragmentos de sus contribuciones codificados en las categorías correspondientes a la gestión de la participación social, de la tarea académica y de los significados. En todas las tablas, los participantes aparecen agrupados, de acuerdo con los resultados del análisis estructural, en función de su mayor o menor proximidad al perfil de participación idóneo para el ejercicio de la presencia docente.

### **La gestión de la participación social**

Como se aprecia en la Tabla IV, 9 de los 16 participantes (el 56%) contribuyen a la gestión de la participación social, aportando un total de 34 fragmentos codificados en esta dimensión. El profesor, ubicado en el grupo 2, es quien más contribuye, con casi el 26,5% del total de fragmentos codificados en esta dimensión.

**TABLA IV.** Codificación de los fragmentos de las contribuciones de los participantes relativos a la gestión de la participación social

	FR	PP	FP	VR	VC	PR	Total
E13				1	2		3
E3		2		1	2	1	6
E6	Sin fragmentos codificados en esta dimensión						
E4				2	1		3
E7				2	2	4	
P	3		2	1	2	1	9
E15				3	2		5
E9	Sin fragmentos codificados en esta dimensión						
E8				1			1
E14				2			2
E11				1			1
E1	Sin fragmentos codificados en esta dimensión						
E5							
E10							
E2							
E12							
Total	3	2	2	14	11	2	34
%	8,80	5,90	5,90	41,20	32,35	5,90	100

Leyenda:

- E: estudiantes; P: profesor
- FR, PP, FP, VR, VC, PR: ver la descripción de las categorías en la Tabla II.

El análisis más detallado de los fragmentos codificados muestra que las categorías de valoración de las reglas de participación (VR), con 14 fragmentos (41% del total), y de valoración del grado de cumplimiento de las mismas (VC), con 11 fragmentos (32% de total), son las más frecuentes.

Si miramos ahora estos resultados desde la perspectiva de los grupos conformados en función de su proximidad al perfil idóneo para el ejercicio de la presencia docente, encontramos que ninguno de los participantes del cuarto grupo, los más alejados de este perfil, contribuye a la gestión de la participación social. En el tercer grupo todos contribuyen, pero con un solo fragmento en dos casos (E8 y E11) y dos fragmentos en el otro (E14). Finalmente, tanto en el segundo como en el primer grupo casi todos los participantes contribuyen con varios fragmentos, a excepción de E6 y E9 que no lo hacen. En resumen, en esta SD la

gestión de la participación social la asumen muy mayoritariamente los participantes de los grupos con perfiles de participación más cercanos al perfil idóneo para el ejercicio de la presencia docente. Entre todos ellos destacan el profesor (grupo 2), E3 (grupo 1) y E15 (grupo 2), con el 26%, 19% y 15% respectivamente del total de los fragmentos codificados en esta dimensión.

### La gestión de la tarea académica

Como puede observarse en la Tabla V, 13 de los 16 participantes en la SD (81%) contribuyen a la gestión de la tarea académica aportando un total de 86 fragmentos codificados en esta dimensión. El profesor es quien más contribuye con el 42% del total.

**TABLA V.** Codificación de los fragmentos de las contribuciones de los participantes relativos a la gestión de la tarea académica

	FR	PP	FP	VE	VC	PR	Total
E13	2			4	4		10
E3	1			1	1	1	4
E6	1				1		2
E4				3		1	4
E7				1			1
P	18		2	4	9	3	36
E15	1	1		2	4		8
E9					2		2
E8				1	3		4
E14				1	4	1	6
E11	1	2		1	2		6
E1	Sin fragmentos codificados en esta dimensión						
E5	1			1			2
E10	Sin fragmentos codificados en esta dimensión						
E2	Sin fragmentos codificados en esta dimensión						
E12				1			1
Total	25	3	2	20	30	6	86
%	29,07	3,49	2,33	23,26	34,88	6,98	100

Leyenda:

- E: estudiantes; P: profesor
- FR, PP, FP, VR, VC, PR: ver la descripción de las categorías en la Tabla II.

Las contribuciones asociadas a la gestión de la tarea académica se sitúan mayoritariamente en las categorías de valoración del grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea (VC), con casi el 35%, de formulación o recordatorio de dichas exigencias (FR), con el 29%), y de valoración de las mismas (VE), con algo más del 23%.

Leyendo ahora los resultados desde la perspectiva de los perfiles de participación, se constata de nuevo que la contribución de los participantes que están más alejados del perfil idóneo para el ejercicio de la presencia docente (grupo 4), es prácticamente irrelevante: sólo tres contribuciones entre todos los miembros del grupo. En el grupo 3, al igual que en los grupos 2 y 1, todos contribuyen, aunque de manera desigual. En los grupos 1 y 2 se encuentran además los tres participantes que más contribuyen a la gestión de la tarea académica: el profesor (con el 42% del total) y E15 (9%), ambos en el grupo 2, y E13 (12%) en el grupo 1. En resumen, al igual que ocurre en la dimensión anterior, la gestión de la tarea académica es asumida en general por los miembros de los grupos con un perfil más próximo al perfil idóneo para el ejercicio de la presencia docente.

### **La gestión de los significados**

Contrariamente a lo que sucede en las otras dos dimensiones, todos los participantes contribuyen en mayor o menor medida a la gestión los significados (ver la Tabla VI). El número total de fragmentos de los participantes codificados en esta dimensión es mucho más elevado que en las dos anteriores (511 frente a 34 y 86 fragmentos, respectivamente). El profesor deja de ser el contribuyente principal, situándose con 30 fragmentos ligeramente por debajo de la media (34,46). El número de contribuciones de los participantes es muy desigual. Así, por ejemplo, el participante E13, del grupo 1, es el que más contribuye con 90 fragmentos (el 18% del total), mientras que el participante E10, del grupo 4, el que menos contribuye con sólo 4 fragmentos. La dispersión, ya elevada en las dimensiones anteriores, alcanza en el caso de la gestión de significados su cota máxima, con una desviación tipo de 22,31 (frente al 2,88 en la gestión de la participación social y al 9,51 en la gestión de la tarea académica).

**TABLAVI.** Codificación de los fragmentos de las contribuciones de los participantes relativos a la gestión de los significados

	SP	SF	RF	RFM	RE	RQ	RRQ	VF	VC	IT	PP	RPP	IE	SI	TOTAL
E13	21	12	5	11	0	8	8	15	2	1	2	2	1	2	90
%	23,33	13,33	5,56	12,22	0,00	8,89	8,89	16,67	2,22	1,11	2,22	2,22	1,11	2,22	100
E3	17	2	10	8	0	5	4	5	1	0	0	0	2	0	54
%	31,48	3,70	18,52	14,81	0,00	9,26	7,41	9,26	1,85	0,00	0,00	0,00	3,70	0,00	100
E6	12	6	4	4	0	4	2	7	0	4	0	1	1	0	45
%	26,67	13,33	8,89	8,89	0,00	8,89	4,44	15,56	0,00	8,89	0,00	2,22	2,22	0,00	100
E4	11	0	0	0	0	2	3	6	1	0	0	0	0	0	23
%	47,83	0,00	0,00	0,00	0,00	8,70	13,04	26,09	4,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
E7	8	2	2	0	0	4	4	11	0	0	0	0	1	0	32
%	25,00	6,25	6,25	0,00	0,00	12,50	12,50	34,38	0,00	0,00	0,00	0,00	3,13	0,00	100
P	6	1	0	4	0	2	1	14	0	0	2	0	0	0	30
%	20,00	3,33	0,00	13,33	0,00	6,67	3,33	46,67	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00	100
E15	11	0	0	3	1	4	1	12	3	1	0	0	0	0	36
%	30,56	0,00	0,00	8,33	2,78	11,11	2,78	33,33	8,33	2,78	0,00	0,00	0,00	0,00	100
E9	10	3	0	4	2	4	2	9	5	0	0	2	0	0	41
%	24,39	7,32	0,00	9,76	4,88	9,76	4,88	21,95	12,20	0,00	0,00	4,88	0,00	0,00	100
E8	14	1	2	4	0	5	6	17	1	0	0	0	0	0	50
%	28,00	2,00	4,00	8,00	0,00	10,00	12,00	34,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
E14	5	2	1	1	0	0	1	1	2	0	0	1	0	0	14
%	35,71	14,29	7,14	7,14	0,00	0,00	7,14	7,14	14,29	0,00	0,00	7,14	0,00	0,00	100
E11	13	2	1	1	1	4	5	9	3	0	0	0	0	0	39
%	33,33	5,13	2,56	2,56	2,56	10,26	12,82	23,08	7,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
E1	6	1	1	2	0	2	3	2	0	0	2	1	1	1	22
%	27,27	4,55	4,45	9,09	0,00	9,09	13,64	9,09	0,00	0,00	9,09	4,55	4,55	4,55	100
E5	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	5
%	60,00	0,00	0,00	0,00	0,00	40,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
E10	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
%	50,00	0,00	25,00	25,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
E2	5	0	0	1	1	0	2	6	1	0	3	0	1	0	20
%	25,00	0,00	0,00	5,00	5,00	0,00	10,00	30,00	5,00	0,00	15,00	0,00	5,00	0,00	100
E12	2	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	6
%	33,33	0,00	16,67	16,67	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100
TOTAL	146	32	28	45	5	46	42	116	19	6	9	7	7	3	511
%	28,57	6,27	5,48	8,81	0,98	9,00	8,22	22,70	3,72	1,18	1,76	1,37	1,37	0,59	100

Leyenda:

- E: estudiantes; P: profesor
- SP, SF, RF, RFM, RE, RQ, RRQ, VF, VC, IT, PP, RPP, IE, SI: ver la descripción de las categorías en la Tabla II.
- Las categorías DOC y ED de la Tabla II no aparecen en las contribuciones de los participantes en esta SD, por lo que no han sido incluidas.

La Tabla VI muestra que las contribuciones de los participantes a la gestión de los significados se sitúan mayoritariamente en las categorías de aportación de significados propios (SP), con el 28,57% del total de los fragmentos codificados en esta dimensión, y de valoración favorable de los significados aportados por otros participantes (VF), con el 22,70% del total. Les siguen, ya a bastante distancia, las categorías de requerimiento a otros participantes para que aporten significados (RQ), con el 8,89%, de atribución de significados al autor del texto objeto de análisis y discusión (RFM), con el 8,81%, de respuesta a los requerimientos (RRQ), con el 8,22%, de aportación de significados que tienen su origen en fuentes externas (SF y RF), con el 6,27% y el 5,48% respectivamente, y de valoración crítica de significados aportados por otros participantes (VC), con el 3,72%. Los porcentajes de fragmentos codificados en las cinco restantes categorías se encuentran por debajo del 2%.

En resumen, el patrón básico de actuaciones de los participantes más activos en esta dimensión consiste en aportar significados propios o de otras fuentes, valorar favorablemente los significados aportados por otros participantes, requerirlos para que aporten significados y responder a los requerimientos que reciben de ellos. Un patrón, por lo demás, coherente con los objetivos y el planteamiento de la SD (realizar aportaciones en torno al libro que es objeto de análisis y discusión, sobre el supuesto de que todas serán aceptadas y respetadas).

La lectura de la Tabla VI desde la perspectiva de los grupos establecidos en función de su cercanía al perfil idóneo para el ejercicio de la presencia docente resulta ilustrativa en varios sentidos. En primer lugar, las contribuciones de todos los miembros del grupo 4 (E1, E5, E10, E2 y E12) a la gestión de los significados se sitúa claramente por debajo de la media (34,46), y en algunos casos muy por debajo. De los tres miembros del grupo 3, dos contribuyen por encima de la media (E8 y E11, con 50 y 39 fragmentos respectivamente), mientras que el otro lo hace claramente por debajo (E14). En el grupo 2, dos miembros contribuyen por encima de la media (E15 y E9, con 36 y 41 fragmentos), otros dos se sitúan muy cerca de la media (el profesor y E7, con 30 y 32 fragmentos) y el quinto lo hace sensiblemente por debajo (E4, con 23 fragmentos). Finalmente, los tres miembros del grupo 1 (E13, E3 y E6) tienen un número de contribuciones (90, 54 y 40 fragmentos, respectivamente) muy superior a la media.

En segundo lugar, si atendemos a los resultados de conjunto de los grupos, vemos que su contribución a la gestión de los significados es tanto mayor cuanto más próximos están del perfil idóneo para el ejercicio de la presencia docente.

El grupo 1, con sólo tres participantes, realiza el 34% de las contribuciones; el grupo 2, con cinco participantes, el 37%; el grupo 3, con tres participantes, el 19%; y finalmente, el grupo 4, con cinco participantes, el 9%. Los grupos 1 y 2, integrados por 8 participantes (el 50%), contabilizan el 71% de las contribuciones a esta dimensión.

En tercer lugar, las diferencias entre los grupos vuelven a aflorar, aunque en este caso con menor relieve, cuando enfocamos algunas categorías especialmente relevantes para los procesos de negociación de significados: la identificación de tópicos nuevos (IT), la identificación de errores (IE) y la formulación de síntesis, resúmenes o recapitulaciones (SI). Aunque el número de fragmentos codificados en el conjunto de estas tres categorías (16) es muy reducido, su concentración en los grupos 1 y 2 (13 de los 16 fragmentos pertenecen a contribuciones de los miembros de estos grupos) es un hecho que merece ser destacado, especialmente cuando se contempla junto con los resultados anteriores.

## Discusión y conclusiones

De acuerdo con el foco y los objetivos de este trabajo, centraremos la discusión en el engarce de las dos aproximaciones analíticas –análisis de la participación y análisis de contenido– y en las ventajas derivadas de su aplicación a un mismo corpus de datos. No obstante, los resultados obtenidos tienen también, a nuestro juicio, algunas implicaciones de interés para el concepto de presencia docente distribuida a las que conviene prestar atención.

En lo que concierne a la articulación de las dos metodologías de análisis, los resultados muestran que, a partir de los registros de actividad, pueden identificarse perfiles de participación netamente diferenciados entre sí. La lógica seguida en la confección de estos perfiles ha permitido ordenarlos en función de su mayor o menor proximidad a un perfil teóricamente idóneo para el ejercicio eventual de la presencia docente. Y los resultados confirman que los perfiles así ordenados se corresponden efectivamente con niveles distintos de ejercicio de la presencia docente. En términos generales, los participantes cuyo perfil está más próximo al establecido como idóneo para el ejercicio eventual de la presencia docente (los miembros del grupo 1 y, en menor medida, del grupo 2) son



también, de acuerdo con el análisis de contenido de sus contribuciones, los más activos como portadores de presencia docente; e inversamente, los participantes con perfiles más alejados (los miembros del grupo 4 y, en menor medida, del grupo 3) son los menos activos en este sentido.

Esta correspondencia abre el camino a la posibilidad de utilizar los perfiles de participación como un primer paso en el estudio de la presencia docente en las redes asíncronas de aprendizaje, tanto a efectos de investigación como de intervención, orientando los esfuerzos hacia determinados participantes o grupos de participantes. El interés de este hecho reside en la facilidad y rapidez del procedimiento empleado para identificar los perfiles de participación, sobre todo en comparación con el análisis de contenido, mucho más complejo y costoso. Especialmente si se tiene en cuenta que en la actualidad la mayoría de entornos electrónicos –y no sólo *Knowledge Forum*– proporcionan de forma automática registros (*logs*) de la actividad de los participantes con la información necesaria para la identificación de estos perfiles.

Los resultados, sin embargo, muestran también que la correspondencia entre perfiles de participación y ejercicio de la presencia docente está lejos de ser perfecta. Por una parte, los dos grupos extremos, el más próximo (1) y el más alejado (4) respectivamente del perfil idóneo para el ejercicio eventual de la presencia docente, son más homogéneos que los dos grupos que ocupan posiciones intermedias (2 y 3). De acuerdo con los resultados del análisis de contenido, los tres miembros del grupo 1 (E1, E3 y E6) son portadores efectivos de presencia docente en un grado elevado, mientras que los cinco miembros del grupo 4 (E1, E5, E10, E2 y E12) no lo son. En los otros dos grupos, en cambio, la variabilidad interna es mucho mayor. Por otra parte, en algunos participantes se observa un claro desajuste entre perfiles de participación y ejercicio de la presencia docente. Así, el análisis de contenido de las contribuciones de E8 y E11 revela que son portadores de presencia docente en un nivel superior al que cabría esperar por el grupo al que pertenecen de acuerdo con su perfil de participación (grupo 3). Por el contrario, el análisis de contenido de las contribuciones de E4 indica que es portador de presencia docente en un nivel inferior al que cabría esperar por el grupo al que pertenece de acuerdo con su perfil de participación (grupo 2).

Las discrepancias detectadas son el reflejo, a nuestro juicio, tanto de las limitaciones intrínsecas del análisis estructural de la participación para el estudio de la presencia docente, como de las carencias específicas del procedimiento que hemos utilizado para llevar a cabo ese análisis. En lo que concierne al segundo

aspecto, algunos desajustes tienen probablemente su origen en el hecho de que hayamos atribuido el mismo peso a todos los índices incluidos en los perfiles de participación, cuando algunos resultados apuntan en un sentido distinto. Es interesante a este respecto la constatación de que los dos participantes del grupo 3 que contribuyen a la gestión de significados en un nivel superior al que cabría esperar por su perfil de participación (E8 y E11) son, al mismo tiempo, los dos miembros de este grupo que superan el valor umbral establecido para el índice individual de lectura (IIL) y el índice individual de contribuciones (IIC); e inversamente, que el miembro de este grupo que, de acuerdo con el análisis de contenido, menos contribuye a la gestión de significados (E14) no supere el valor umbral establecido para estos dos índices. En la misma línea de consideraciones, cabe subrayar el hecho de que los dos miembros del grupo 2 que más contribuyen con sus aportaciones a las tres dimensiones de la presencia docente (P y E15) sean precisamente los que presentan un IIC y un IIL más elevados. O aún, que ninguno de los miembros del grupo 4 cumplan este criterio. Estos resultados sugieren que, desde el punto de vista de sus implicaciones para el ejercicio de la presencia docente, el IIL y el IIC tienen probablemente una relevancia mayor que los otros tres índices incluidos en los perfiles de participación y, en consecuencia, deberían tener un peso distinto en la valoración de su idoneidad para el ejercicio de dicha presencia.

Hay indicios suficientes, en consecuencia, para atribuir algunas de las discrepancias observadas a las carencias y limitaciones del procedimiento y de los criterios que hemos utilizado para la confección de los perfiles de participación. Cabe señalar, en este sentido, el carácter incipiente y tentativo de nuestra aproximación al establecimiento de unos perfiles de participación susceptibles de aportar información útil y relevante para el estudio de la presencia docente. Los resultados obtenidos avalan el interés de la propuesta, pero subrayan también la necesidad de mejorarla. La elaboración de perfiles más complejos, que tengan en cuenta la desigual relevancia de sus componentes para el ejercicio de la presencia docente, es sin duda una de las vías posibles de mejora. Otra es la posibilidad de incorporar a los perfiles de participación algunos índices relacionados con características estructurales de las redes sociales cuya relevancia para la comunicación y la interacción en las ALN está ampliamente documentada (ver, por ejemplo, Martínez et al., 2003; Schrire, 2006; Zhu, 2006), pero cuyo significado para el ejercicio de la presencia docente es todavía un tema pendiente de investigación.

No todas las discrepancias son, sin embargo, atribuibles a carencias específicas del procedimiento y de los criterios utilizados para construir los perfiles de participación y valorar su idoneidad para el ejercicio de la presencia docente. En buena medida, el hecho de que la correspondencia entre los resultados de ambos análisis no sea mayor pone también de manifiesto las limitaciones intrínsecas del análisis de la participación para el estudio de la presencia docente. Tal como la hemos caracterizado, la presencia docente tiene que ver fundamentalmente con los intercambios comunicativos que mantienen entre sí los participantes en torno a determinados aspectos de la actividad –la participación social, la tarea académica, el significado y sentido de los contenidos de aprendizaje– con intenciones más o menos precisas –aportar información, formular requerimientos, valorar propuestas o aportaciones, solicitar precisiones, sintetizar, etc.–. Por su propia naturaleza, el análisis estructural de la participación es y seguirá siendo incapaz, por mucho que lo enriquezcamos y lo mejoremos, de proporcionar informaciones relevantes sobre el contenido, la dinámica y los efectos del ejercicio de la presencia docente. De ahí la necesidad de completarlo con el análisis de contenido. Permítasenos retomar brevemente algunos resultados que ilustran esta afirmación y que nos servirán también para subrayar el interés del concepto de presencia docente distribuida y apuntar algunas posibles vías de indagación susceptibles de contribuir a su desarrollo y profundización.

El análisis de contenido permite confirmar que en la SD estudiada el ejercicio de la presencia docente no es un patrimonio exclusivo del profesor. Además de él, un número importante de participantes (los estudiantes E13, E3, E8, E15, E6, E11, E9, E7 y otros en menor medida) son también portadores efectivos de presencia docente y contribuyen a la misma con sus aportaciones. Más allá de esta confirmación, sin embargo, el análisis de contenido arroja un resultado que escapa por completo a las posibilidades del análisis estructural y que encierra un gran interés para el estudio de la presencia docente. Nos referimos a la aparición de lo que parecen ser modalidades distintas de ejercicio de la presencia docente. Así, algunos participantes que son portadores de presencia docente en grado elevado difieren netamente entre sí en las dimensiones a las que contribuyen con sus aportaciones. El participante E13, por ejemplo, el que más contribuye globalmente a la presencia docente, apenas lo hace a la gestión de la participación social. Más llamativo aún es, si cabe, el caso de los participantes E6 y E9, que con una contribución global a la presencia docente relativamente importante, no hacen una sola aportación a la gestión de la participación social. Igualmente

interesante es el caso del profesor, cuyas aportaciones, que representan el 11,89 del total de fragmentos codificados, se concentran mayoritariamente en la dimensión de gestión de la tarea académica (36 fragmentos y 41,86% del total de la dimensión), y en mucha menor medida en las de gestión de la participación social (9 fragmentos y 26,4% del total de la dimensión) y gestión de significados (30 fragmentos y 5,87% del total de la dimensión).

Aunque nuestros resultados nos impiden ir más lejos en esta dirección, la idea de modalidades de ejercicio de la presencia docente abre nuevos horizontes y plantea nuevos desafíos a la investigación de las ALN como espacios para el aprendizaje. En estas redes el ejercicio de la presencia docente puede estar más o menos distribuido entre los participantes, pero lo que realmente cuenta es que, en conjunto, se garantice una gestión adecuada de los tres aspectos o dimensiones principales implicados en el ejercicio de la presencia docente: la participación social, la tarea académica y los significados. Vista desde esta perspectiva, la distinción entre los procesos de «construcción guiada» y «construcción colaborativa» del conocimiento (Mercer, 1995) podría tal vez encontrar una explicación plausible en términos de distribución del grado y de las modalidades de ejercicio de la presencia docente. En el primer caso nos encontraríamos con una concentración máxima en el profesor o en un participante experto tanto del grado como de las modalidades de ejercicio de la presencia docente; en el segundo caso, en cambio, todos los participantes, o al menos una mayoría de ellos, estarían asumiendo en un grado significativo, y probablemente bajo modalidades diversas, el ejercicio de la presencia docente.

Es ésta sin embargo una hipótesis cuya exploración exige tener en cuenta un aspecto esencial de la presencia docente entendida como ejercicio de la influencia educativa que, por una cuestión de foco y delimitación de los objetivos, no ha sido incorporado al presente trabajo. Nos estamos refiriendo al principio de ajuste de la ayuda educativa, cuya incorporación al diseño metodológico, y en especial al análisis de los datos, es fundamental para el estudio de los procesos de construcción guiada y construcción colaborativa del conocimiento en términos de presencia docente y de presencia docente distribuida, respectivamente. Nuestros resultados apoyan la interpretación de que en la SD analizada el ejercicio de la presencia docente no es patrimonio exclusivo del profesor, sino que se distribuye, en grados y modalidades diversas, entre los participantes. Pero estos resultados no aportan información sobre si la presencia docente así distribuida ha supuesto o no, y en qué medida, una ayuda eficaz que haya hecho avanzar

el aprendizaje de los participantes individualmente considerados y del grupo en su conjunto.

Para obtener esta información sería necesario ampliar y enriquecer la aproximación utilizada en el presente trabajo en al menos un triple sentido. En primer lugar, habría que incorporar al análisis de contenido dimensiones y categorías que informen específicamente sobre el proceso y los resultados del aprendizaje individual y colectivo. En segundo lugar, habría que desarrollar procedimientos de análisis que ayuden a establecer relaciones y patrones de relaciones, tanto a nivel individual como grupal, entre el ejercicio de la presencia docente y los procesos y resultados de aprendizaje. Finalmente, habría que situar los análisis y sus resultados en el eje temporal de desarrollo de la actividad conjunta de los participantes, en cuyo marco se incardinan tanto los procesos de aprendizaje como los mecanismos de influencia educativa que los promueven e impulsan. Ahora bien, y para concluir, aceptar estas exigencias equivale a subrayar de nuevo la necesidad de adoptar aproximaciones multimétodo en el estudio de las redes de comunicación asíncrona escrita como espacios para el aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- ARVAJA, M., SALOVAARA, H., HÄKKINEN, P., & JÄRVELÄ, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17, 448-459.
- BOURNE, J. R., McMASTER, E., RIEGER, J. & CAMPBELL, J. O. (1997). Paradigms for Online Learning: A Case Study in the Design and Implementation of an ALN Course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1 (2), 38-56.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M.<sup>a</sup> J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLL, C. MAURI, T. Y ONRUBIA, J. (en prensa). *El papel de profesor en las redes asíncronas de aprendizaje*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1997). The construction of shared meanings in the classroom: joint activity and semiotic devices in the monitoring performed

- by teachers and pupils. In C. COLL & D. EDWARDS (Eds.), *Teaching, learning and classroom discourse. Approaches to the study of educational discourse* (pp. 49-65). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C., ONRUBIA, J. Y MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- DE LAAT, M., LALLY, V., LIPPONEN, L. & SIMONS, R. (2007). Online teaching in networked learning communities: A multi-method approach to studying the role of the teacher. *Instructional Science*, 35, 257-286.
- DE WEVER, B., SCHELLENS, T., VALCKE, M. & VAN KEER, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46, 6-28.
- DE WEVER, B., VAN KEER, H., SCHELLENS, T. & VALCKE, M. (2007). Applying multilevel modelling to content analysis data: Methodological issues in the study of role assignment in asynchronous discussion groups. *Learning and Instruction*, 17, 436-447.
- GARRISON, D. R. & ANDERSON, T. (2003). *E-Learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer [*El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro, 2005].
- GARRISON, R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 11(2), 1-14.
- GUNAWARDENA, C. N., LOWE, C. A. & ANDERSON, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- HAYTHORNTHWAITE, C. (2003). Building Social networks via Computer Networks. Creating and sustaining distributed learning communities. En A. K. RENNINGER Y W. SHUMAR (Eds.), *Building Learning communities. Learning and change in cyberspace* (pp. 159-190). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- HILTZ, R., TUROFF, M. & HARASIM, L. (2007). Development and philosophy of the field of asynchronous learning networks. En R. ANDREWS & C. HAYTHORNTHWAITE (Eds.), *The SAGE Handbook of e-learning research* (pp. 55-72). London: SAGE publications.

- HMELO-SILVER, C. E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: Multiple methods for integrating understanding. *Computers & Education*, 41(4), 397-420.
- LIPPONEN, L., RAHIKAINEN, M., LALIMO, J. & HAKKARAINEN, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13(5), 487-509.
- MARTÍNEZ, A., DIMITRIADIS, Y., RUBIA, B., GÓMEZ, E. & DE LA FUENTE, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interaction. *Computers & Education*, 41, 353-368.
- MERCER, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongs teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997.
- MERCER, N. (2000). *Words & Minds*. London: Routledge *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, 2001.
- SCHRIRE, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, 46, 49-70.
- STRIJBOS, J. W., & FISHER, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17, 389-393.
- WORTHAM, D. W. (1999). Nodal and matrix analyses of communication patterns in small groups. En C. HOADLEY (Ed.), *Computer Support for Collaborative Learning (CSCL'99)*. Stanford, Palo Alto, CA (pp. 681-686). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZHU, E. (2006). Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions. *Instructional Science*, 34, 451-480.

## Fuentes electrónicas

- ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, R. & ARCHER, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-18. Recuperado el 26 de octubre de 2008, de: [http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2\\_anderson.asp](http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_anderson.asp)
- HAMMOND, M. (2005). A review of recent papers on online discussion in teaching and learning in higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*,

9(3). Recuperado el 26 de octubre de 2008, de:

[http://www.aln.org/publications/jaln/v9n3/v9n3\\_hammons.asp](http://www.aln.org/publications/jaln/v9n3/v9n3_hammons.asp)

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, R. & ARCHER, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22. Recuperado el 30 de octubre de 2008, de: <http://www.cogs.susx.ac.uk/ijaiied/>

**Dirección de contacto:** César Coll. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. 08035 Barcelona. E-mail: [ccoll@ub.edu](mailto:ccoll@ub.edu)



# Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura<sup>1</sup>

## Kindergarten and Primary School Children talk about teaching children to write

**Montserrat de la Cruz**

*Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Universitario Bariloche. Bariloche, Argentina.*

**Nora Scheuer**

*CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires, Argentina.*

**Mónica Echenique**

*Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. Argentina.*

**Juan Ignacio Pozo**

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid, España.*

### Resumen

En las últimas décadas numerosos estudios se han preocupado por las condiciones de aprendizaje y enseñanza propicias para que los niños internalicen los usos, funciones y convenciones de la lengua escrita. Proponemos que la investigación de estos temas podría enriquecerse también al integrar qué *piensan* los niños acerca de los contenidos y modos de su enseñanza. Para ello estudiamos el desarrollo de las concepciones infantiles acerca de la enseñanza de la escritura durante el curso de la escolaridad inicial y primaria, indagando cómo los niños dan cuenta del contenido de la enseñanza, la actividad del enseñante y la del aprendiz. Entrevistamos individualmente a 160 alumnos

---

<sup>(1)</sup> Agradecemos a las escuelas públicas de Bariloche donde se realizó este estudio y a Silvina Márquez y María Faustina Huarte por su colaboración. El estudio ha sido realizado con el apoyo de la Universidad Nacional del Comahue (B-139), CONICET (PIP 112-200801-01029) y ANPCYT (PICT 06-1607) de Argentina y Ministerio de Educación y Ciencia de España (SEJ2006-15639-C02).

de escuelas públicas en Argentina, distribuidos en forma pareja en preescolar y los siete grados de educación primaria. Las preguntas que se analizan en este trabajo son: *¿Cómo te enseñaron a escribir? y ¿cómo le enseñarías a escribir a un/a nene/a como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender? Cuando ya va aprendiendo eso, ¿cómo le seguís enseñando? ¿Y después?* Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente. Aplicamos el análisis de datos textuales o Lexicometría a las respuestas completas de los niños.

Los análisis distinguen cuatro grupos léxicos asociados a distintos grados escolares, que indican momentos claves en la evolución de las concepciones. Nuestros resultados muestran una progresión en la concepción de la escritura como contenido de enseñanza que se desplaza desde una perspectiva global a una aproximación componencial de complejidad creciente. En cambio, la representación de las actividades del enseñante así como la del aprendiz apenas evoluciona. Según se aprecia en todos los grupos léxicos, dichas actividades se consideran en términos conductuales (proporcionar instrucciones, ejercicios y tareas, modelos, soportes materiales) más que mentalistas (considerar intenciones, estados afectivos y/o epistémicos, procesos cognitivos).

*Palabras clave:* concepciones de los niños, desarrollo, enseñanza de la escritura, análisis lexicométrico.

### **Abstract**

**Introduction.** Many studies carried out over the last few decades have analysed learning and teaching conditions that favour children's internalisation of the uses, functions and conventions of written language. The authors propose that research in this area might gain by integrating children's thinking about the contents and ways of teaching children to write. With this purpose, the authors studied the development of children's conceptions of how to teach writing in the kindergarten/primary school period by exploring how children account for the following: teaching content, the teacher's activity, the learner's activity. **Method.** Individual interviews were administered to 160 children from public schools in Argentina, equally distributed amongst preschool and the seven grades of primary education. The following questions were analysed in this paper: *1. How were you taught to write? 2. How would you teach a child like you, who is your age, who hasn't learned to write yet and wants to learn? Once he/she learns that, how would you go on teaching him/her? And after that?* The interviews were recorded and fully transcribed. Textual data analysis or lexicometry was applied to the children's complete responses.

**Results.** Four lexical groups were distinguished, indicating key moments in the development of these conceptions. **Conclusions and discussion.** The results show that the concept of writing as «content to be taught» evolved from a global approach to a

componential approach of mounting complexity. On the other hand, the representation of the teacher's and learner's activity evolved very little. In all the lexical groups, such activities were cast in behavioural terms (providing instructions, exercises and tasks, models, teaching aids) rather than in mental terms (taking account of intentions, affective and/or epistemic states, cognitive processes).

*Key words:* Children's conceptions, development, teaching children to write, lexicometric analysis.

## Introducción

En las últimas décadas numerosos estudios se han preocupado por las condiciones de aprendizaje y enseñanza propicias para que los niños internalicen los usos, funciones, convenciones y exigencias de la lengua escrita, integren los componentes del proceso de composición textual y los adapten en distintas situaciones y, en suma, se apropien de la escritura como una herramienta eficaz para el acceso y comunicación de conocimientos, así como para la revisión, articulación y redescrición de los mismos (Borzone de Manrique, 1994; MacArthur, Graham, Fitzgerald, 2006; Klein, 1999). Siendo esenciales esos trabajos, proponemos que la investigación de las condiciones que afectan el aprendizaje y la enseñanza de la escritura podría enriquecerse al integrar lo que los niños *piensan* o creen acerca de los contenidos y modos de enseñanza de la escritura. Nos preguntamos: ¿cómo conciben los niños esas prácticas de enseñanza? ¿Qué se enseña, según ellos, cuando se enseña a escribir? ¿Cómo procede según los niños un enseñante cuando enseña a escribir? ¿Cómo procede un niño cuando se le enseña a escribir? ¿Y cómo procedería si tuviera que enseñar a escribir a otros? A partir de estas preguntas, analizamos el desarrollo de las concepciones de enseñanza de la escritura: desde la etapa final de preescolar hasta completar el nivel primario.

El estudio está doblemente motivado. Por una parte, estas concepciones mediarían la participación de los niños en situaciones en que alguien les enseña o ellos mismos enseñan a escribir, filtrando incluso la potencialidad educativa de esas intervenciones pedagógicas. Por otra parte, estas concepciones iniciales nutrirían y restringirían aquellas que orientarán las prácticas futuras de enseñanza (Strauss y Shilony, 1994), así como su disposición ante innovaciones educativas

(Pozo et al., 2006). Para enmarcar el estudio, revisamos investigaciones que contribuyen a captar las ideas de los niños acerca de los tres componentes esenciales de la relación didáctica (según Chevallard, 2000) en el ámbito de la escritura: el *contenido*, la actividad del *enseñante* y la actividad que éste promueve en el *aprendiz*.

## El contenido de la enseñanza

¿Cómo se representan los niños la escritura? En sociedades alfabetizadas, ricas en situaciones en las que la escritura integra múltiples prácticas sociales, desde muy pequeños, los niños generan, ajustan, amplían y revisan conocimientos sobre diferentes aspectos de lo escrito (Martí, 2003; Pontecorvo, Orsolini, Burge y Resnick, 1996; Tolchinsky, 2003). Se ha constatado que a partir de los 18 meses se interesan por producir trazos sobre diversas superficies (Levin y Bus, 2003). Podría decirse que hacia los cuatro años (con grandes variaciones interindividuales y socioculturales), la mayoría de los niños establecen diferenciaciones entre dibujar, escribir y anotar cantidades o números (Dockrell y Teubal, 2007; Martí, 2003; Tolchinsky Landsmann y Karmiloff-Smith, 1992). Antes de ser capaces de representar las diferencias de significado en sus producciones escritas de forma estable y reconocible, los niños empiezan a considerar los requisitos para que una producción sea admisible como escritura: qué caracteres se usan y cómo se combinan (Ferreiro y Teberosky, 1979). Escriben para identificar sus dibujos, comunicar e influir en el comportamiento de otras personas y, también, para aprender a escribir. En este contexto, la escritura del propio nombre suele convertirse en el prototipo de lo escrito y permite avanzar hacia otras escrituras, puesto que incrementa la conciencia fonológica y provee un repertorio de letras. A medida que los niños dirigen su atención a las propiedades sonoras de los enunciados que tratan de escribir, progresivamente ajustan sus intentos de establecer correspondencias entre segmentos del flujo oral y caracteres alfabéticos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Durante la escolaridad primaria la mayoría de los niños logran un dominio fluido de la escritura alfabética, incorporan variantes tipográficas, integran patrones morfológicos y ortográficos en la escritura de palabras, reflexionan sobre la estructura de la lengua y refinan la composición de textos según diversos formatos y géneros, lo que supone poner en juego recursos sofisticados que incluyen la puntuación, relaciones de coherencia y cohesión, habilidades retóricas, etc.

A lo largo del proceso a través del cual los niños alcanzan un dominio básico de la escritura, sus concepciones sobre la misma varían en cuanto a una multiplicidad de dimensiones, tales como: estatus, especificidad y organización representacionales; ajuste a la convencionalidad; contextos, funciones y metas; explicitación de procesos mentales. Una vez que los niños logran un dominio relativamente fluido del código alfabético –por lo general tras unos tres años de educación sistemática– según Fitzgerald y Shanahan (2000) se produce un desplazamiento desde una concepción de la escritura como objeto a ser aprendido (*aprender a escribir*), a otra que contempla la escritura como medio de aprendizaje (*escribir para aprender*). Esto sugiere que es necesario cierto nivel de maestría conductual sobre un conocimiento para explotar sus potencialidades cognitivas (Karmiloff-Smith, 1994).

### **La actividad de los enseñantes**

Algunos trabajos recientes desarrollados desde la perspectiva de la teoría de la mente han subrayado la complejidad de la capacidad mentalista que sostiene la actividad de proporcionar ayudas adecuadas a seres humanos con la intención de favorecer cambios en sus mentes (Premack y Premack, 2004; Strauss, Ziv y Stein, 2002). Se plantea que enseñar es una actividad social y epistémica basada en la capacidad y la necesidad específicamente humanas de interpretar y compartir intenciones, deseos y creencias (Tomasello, 1999), lo que requiere poner en juego una lectura o mirada mental (Rivière, 1991). Es decir, enseñar supone una lectura de los estados y procesos epistémicos y emocionales del aprendiz, así como un registro permanente de los propios estados y procesos mentales como enseñante. El enseñante debería entonces ser capaz de captar y articular una multiplicidad de perspectivas: la propia, las de los diversos aprendices y diversas perspectivas sobre el contenido que han de enseñar.

Si bien una enseñanza capaz de integrar las perspectivas y necesidades de los alumnos resulta una práctica extraordinariamente compleja, sus raíces en el desarrollo sociocognitivo serían tempranas. A partir de los dos años los niños procuran enseñar a otros niños menores o de su misma edad cuando perciben en ellos ausencia de conocimiento. Hacia los tres años, proceden a enseñarles mediante demostraciones que el aprendiz luego puede imitar, a los cinco utilizan el lenguaje oral en la transmisión de información (Ashley y Tomasello, 1998; Maynard,

2002) y, a los siete, proveen mayor asistencia e incrementan los intercambios con el aprendiz (Strauss, Ziv y Stein, 2002; Wood, Ainsworth y O'Malley, 1995).

En el campo específico de la escritura, se ha encontrado que niños de entre cinco y doce años de edad son capaces de dar cuenta de las ayudas ofrecidas por enseñantes adultos a un niño cuando escribe y de las que éste les solicita (de la Cruz et al., 2006). Con el avance evolutivo-educativo, no disminuye la importancia que los niños atribuyen a esas ayudas, sino que les otorgan otro contenido y función, según sus saberes, necesidades y preocupaciones actuales. Estos resultados indican que, aún cuando la posición de los niños esté más cercana a la del aprendiz, parecería que pueden representarse las intervenciones que alguien presta a otro menos competente para ayudarlo a aprender, lo que implica cierta coordinación de al menos dos perspectivas.

### La actividad de los aprendices

Además de representarse la función de otras personas en la promoción del aprendizaje, los niños también se representan la actividad de los aprendices. Desde un enfoque fenomenográfico, Pramling (1983) observó entre los tres y ocho años una progresión desde concebir el aprendizaje, como hacer a concebirlo, como comprender. El niño pasaría de una concepción pasiva, según la cual el aprendizaje surge espontáneamente, depende del crecimiento o resulta de influencias externas, a una concepción activa, según la cual el aprendiz puede influir sobre su propio aprendizaje. Otros autores explican las concepciones acerca del aprendizaje en términos de teorías implícitas, basadas en la teoría más general de la mente (Poza et al., 2006; Strauss y Shilony, 1994).

Estudios previos acerca de aprendizajes notacionales como el dibujo (Scheuer et al., 2001a) y la escritura (Scheuer et al., 2006a; 2006b) proponen que en el período que se extiende desde los años preescolares hasta la temprana adolescencia se registra un desplazamiento desde una teoría *directa* del aprendizaje, hacia una teoría *interpretativa*. Para los niños que conciben el aprendizaje según una teoría directa bastarían unas determinadas condiciones ambientales (principalmente la enseñanza ejercida por otros más competentes que presentan modelos al aprendiz y guían sus movimientos manuales) y del propio aprendiz (maduración, salud, estados mentales afectivos y epistémicos) junto con la reiteración del hacer (dibujar, escribir) para provocar unos resultados de aprendizaje, concebidos como

logros acumulativos de todo o nada. En cambio, según la teoría interpretativa, la actividad manifiesta y, especialmente, mental (generación, conexión, ampliación y ajuste de representaciones internas) es la clave para lograr un aprendizaje, entendido como adquisición progresiva de contenidos preestablecidos, cuyo valor se asume acriticamente (a diferencia de lo que sucede en una teoría constructiva (ver Pozo et al., 2006)). Una primera versión de la teoría interpretativa, evidenciada a partir de los cinco o seis años, se articula en torno al aprendiz como *agente* del proceso. Una versión más avanzada, reconocible en algunos de los niños mayores y preadolescentes, comienza a integrar también aspectos subjetivos en las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje.

El avance desde una teoría directa a una interpretativa puede ser explicado según un progreso a través de tres dimensiones básicas: incremento de la *complejidad y dinamización* de los factores intervinientes en el aprendizaje, e *internalización de la agencia* del aprendiz. Una teoría interpretativa es más compleja que una teoría directa porque considera más componentes del aprendizaje y más relaciones entre ellos. Es más dinámica porque integra procesos mentales del aprendiz. Por último, una teoría interpretativa indica un movimiento hacia la internalización de la agencia en el aprendizaje, al anclar la experiencia y la actividad de aprendizaje en el propio aprendiz.

## Objetivos

A partir de estos tres focos de investigación (el contenido de enseñanza, la actividad del enseñante y del aprendiz), nuestro objetivo es analizar la evolución de las concepciones de los niños acerca de la enseñanza de la escritura durante las etapas educativas orientadas a asegurar la alfabetización básica a toda la población (el último año de la educación inicial y los siete años de la educación primaria). Para ello diferenciamos tres componentes en esas concepciones, correspondientes a los tres focos que hemos revisado:

- La escritura en cuanto contenido de enseñanza. Nos interesa explorar la evolución en los aspectos de la escritura que los niños explicitan como contenidos.

- Cómo conciben los niños la actividad de enseñanza de la escritura desplegada por quien enseña, o qué hace y/o piensa al enseñar. Nos interesa explorar la evolución de la explicitación de la mente del enseñante y del grado y forma en que éste toma en cuenta la mente del aprendiz.
- Finalmente, cómo se representan los niños la actividad del aprendiz (qué hace y piensa) promovida por la enseñanza.

## Método

### Participantes

160 alumnos de escuelas públicas en Río Negro y Neuquén, Argentina, distribuidos entre preescolar (último curso del nivel inicial y primero de la educación obligatoria), primer grado del nivel primario, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo (20 niños por grado), cuyas edades estaban comprendidas entre los 4 y los 13 años. En cada grado, se seleccionaron 10 varones y 10 niñas que no hubiesen repetido ningún grado escolar ni presentaran trastornos específicos. Todos los participantes contaron con el permiso de sus padres.

### Contextos de enseñanza

Para obtener un panorama de los contextos informal y formal de enseñanza de la escritura, entrevistamos a padres y maestros de las comunidades educativas estudiadas (de la Cruz et al., 2002). Los padres informaron mayoritariamente que sus hijos habían iniciado su aprendizaje de la escritura en la casa mediante la producción de trazos frecuentemente acompañada por pedidos de ayuda, intentos de copia de modelos de escrituras provistas por distintos miembros de la familia y la formulación de preguntas variadas. La mayoría de los maestros encuadró su trabajo en los lineamientos curriculares regionales (CEPRN, 1990). De acuerdo a esos lineamientos, la enseñanza en preescolar prepara a los niños para el aprendizaje sistemático de la escritura, mediante la presentación de variados usos de



la escritura y la introducción a la escritura de nombres. La enseñanza sistemática de la escritura alfabética se inicia en primaria, desde un enfoque que se declara constructivista y propone fomentar durante el primer ciclo (grados primero a tercero) procesos conceptuales de apropiación de las reglas básicas del sistema de escritura, introduciendo progresivamente recursos para la producción y lectura de textos simples, como la identificación y desarrollo de temas y propósitos, el uso de mayúsculas y minúsculas y de signos de puntuación. En el segundo ciclo (cuarto y quinto grados), ya adquirido el código alfabético, se extienden los soportes, metas, formatos y géneros de escritura, se propicia un mayor ajuste ortográfico y la adquisición y evaluación de otros aprendizajes curriculares se apoyan en la escritura. En el tercer ciclo (sexto y séptimo grados) la escritura aparece como herramienta para acceder a conocimientos y demostrarlos, a la vez que se propicia cierta reflexión metalingüística y literaria.

### **Procedimiento e instrumento de recolección de datos**

Se entrevistó a los niños individualmente en el primer trimestre escolar durante unos 30'-40'. Se empleó un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas (cuya versión completa puede consultarse en Scheuer et al., 2001) que indagan la experiencia de los niños con la escritura y sus ideas acerca de diversos componentes que intervienen en el aprendizaje y enseñanza de la misma. En función de las respuestas, se introducían otras preguntas para ampliar o clarificar la información. Para favorecer el contacto con el niño y la focalización en la escritura, se comenzó con la solicitud de una breve escritura libre y se indagó su práctica habitual de la escritura. En este trabajo se analizan dos preguntas abiertas referidas a la enseñanza. Cada una de ellas sitúa al niño entrevistado en uno de los polos en la relación de enseñanza (enseñado o enseñante) y propone una demanda representacional particular (reconstrucción histórica, figuración de posibilidades en un espacio supuesto). Las preguntas son:

- *¿Cómo te enseñaron a escribir?*
- *¿Cómo le enseñarías a escribir a un nene (en el caso de las niñas: nena) como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender? Cuando ya va aprendiendo eso, ¿cómo le seguís enseñando? ¿Y después?.*

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente.

## Procedimiento de análisis

Se aplicó a las transcripciones completas de las respuestas el análisis de datos textuales o lexicometría (Lebart, Salem y Bécue Bertaut, 2000) mediante el programa SPAD Recherche 5.6. Este método ha resultado adecuado para analizar las respuestas orales de niños a preguntas abiertas (Bécue, Lebart y Rajadell, 1992) y, en particular, para inferir sus concepciones acerca de la adquisición y transmisión de conocimientos (por ej., Scheuer et al., 2001b, 2006b). Aplicamos el método según dos etapas principales:

Etapa 1. Se realizaron dos Análisis Factoriales de Correspondencias Simples (AFCS). A partir de las asociaciones entre los 160 niños y todas las palabras diferentes en sus respuestas (dichas con una frecuencia que supera el umbral = 50, sin ningún otro tipo de selección a priori), el primer AFCS puso a prueba la influencia de la variable grado escolar (según: preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo). Puesto que los valores *test* alcanzados por la mayoría de los grados (>1.96) rechazan la hipótesis nula ( $p < .05$ ) que consiste en la ausencia de diferencias léxicas entre los grados, para analizar esas diferencias evolutivo-educativas con mayor profundidad, se realizó un segundo AFCS en el que se agrupó a los niños según su grado escolar. Este AFCS proyectó sobre planos factoriales los ocho grados y todas las palabras de frecuencia >50, lo que permitió identificar grupos, o asociaciones entre las palabras y grados escolares cuya contribución a los planos factoriales supere la contribución media.

Etapa 2. Una vez identificados los grupos, se aplicó el procedimiento de Selección Automática de Respuestas Modales (SARM), que presenta en orden decreciente las respuestas modales o típicas de cada parte del corpus, en nuestro caso grados escolares, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de las respuestas de los sujetos que los integran (sobre la base de la prueba  $\chi^2$ ). Las respuestas modales son respuestas originales completas de los niños, seleccionadas por el procedimiento en razón de su tipicidad (Lebart et al., 2000, p. 175). Para elaborar la descripción de los grupos, según criterios habituales, tuvimos en cuenta el primer tercio de las respuestas modales, ya que una sola no es suficiente para presentar la información aportada. Consideramos las dos preguntas (cómo te enseñaron, cómo enseñarías) según los tres focos de interés: contenido, actividad del enseñante, actividad del aprendiz. Puesto que en las respuestas la actividad del aprendiz aparece «encajada» en la del enseñante, a fin de no introducir una reorganización artificial en la descripción, presentamos los dos últimos focos en forma articulada.

## Resultados

### Etapa I. Análisis Factoriales de Correspondencias Simples para la identificación de los grupos léxicos

El corpus está conformado por 16.981 palabras, de las cuales 1.509 son distintas. Una vez aplicado el umbral, quedaron 59 palabras distintas. En el AFCS sobre la tabla de contingencia 160 participantes/59 palabras, siete de los ocho grados superaron el valor *test* en uno o más de los tres primeros ejes factoriales (ver Tabla I).

**TABLA I.** AFCS sobre la tabla de contingencia 160 participantes/59 palabras distintas: valor *test* de los grados escolares en los tres primeros ejes factoriales. Se indican en negritas los valores > 1.96

Grado escolar	Eje 1	Eje 2	Eje 3
Preescolar	<b>6.35</b>	0.23	-0.57
Primero	<b>6.74</b>	-0.61	1.88
Segundo	<b>-2.14</b>	-0.77	<b>-2.84</b>
Tercero	-1.31	-1.24	<b>-2.92</b>
Cuarto	-0.72	<b>3.60</b>	1.38
Quinto	<b>-2.55</b>	0.05	<b>2.16</b>
Sexto	0.12	-0.81	-0.99
Séptimo	-0.89	0.96	2.38

En el segundo AFCS, realizado sobre la tabla de contingencia 8 grados escolares/59 palabras, los ocho grados resultaron contributivos en uno o más de los tres primeros ejes factoriales, que explican 72,68% de la inercia total. A partir del análisis de los tres planos factoriales formados por esos ejes (que no se presentan por razones de espacio) distinguimos cuatro grupos principales que indican momentos claves en la evolución de las concepciones. La Tabla II informa la asociación de palabras y grados escolares que caracterizan a cada grupo.

TABLA II. AFCS sobre la tabla léxica 8 grados escolares/59 palabras distintas: grupos léxicos

Grupos léxicos	Palabras contributivas	Grados escolares contributivos
<b>A</b>	<i>mamá, mi, un, nombre, yo.</i> Comparte con grupos B y C: <i>hacer.</i> Con grupo C: <i>sí, no, sé.</i> Con grupo D: <i>de.</i>	Preescolar, primer grado (GP, G1)
<b>B</b>	<i>es, si, él, los, leer, entonces, también.</i> Comparte con grupo C: <i>letra, así.</i> Con grupo D: <i>porque, va, iba, ella, le.</i>	Segundo, tercero (G2, G3)
<b>C</b>	<i>escriba, vaya, la, hacer, que, para.</i> Comparte con grupo D: <i>las, palabras.</i>	Cuarto (G4)
<b>D</b>	<i>abecedario, primero, todo, bien, el, pero, en, después, una, cómo, por.</i>	Quinto, sexto, séptimo (G5, G6, G7)

## Etapa 2. Procedimiento SARM para la descripción de los grupos identificados

Para describir los cuatro grupos identificados (ver Tabla II), se aplicó el Procedimiento SARM según las siguientes categorías: A) preescolar y primer grado; B) segundo y tercero; C) cuarto; D) quinto, sexto y séptimo. Las descripciones que se presentan a continuación se basan en las respuestas típicas de cada uno de los grupos indicados e incluyen a título ilustrativo fragmentos de las mismas, separando con doble barra las que corresponden a participantes distintos.

### Grupo A. Preescolar y primer grado

¿Cómo te enseñaron?

Las respuestas típicas de este grupo indican que los niños que inician su escolaridad privilegian los nombres propios como contenido de la enseñanza e incluyen dibujos y, puntualmente, letras. Narran que los enseñantes –principalmente parientes de distintas generaciones– operaban mediante la provisión de modelos escritos y de indicaciones verbales para la escritura global de nombres y la anotación de letras (*mi abuela me compró un libro de cuentos y me dijo que aprenda a leer // mi papi (decía) escribí papá // mi mamá me dijo que tenía que poner la ese y yo le hacía la a y después ponía la o*), así como de sostén afectivo (*la seño decía anímense*). Sitúan la propia actividad como aprendices

en la aceptación confiada de las indicaciones del enseñante (*yo le hacía caso porque cuando yo tenía tres años no le entendía nada a mi mamá*). Precisan esta actividad en un plano principalmente manifiesto e incluyen algunas referencias mentalistas: posturas y expresiones corporales, estados madurativos, acceso sensorial, reproducción gráfica y almacenamiento mental, práctica reiterada, estados epistémicos y afectivos nítidos (*mi mamá (me enseñó) y después yo (...) me subí en la mesa y miré cómo eran las letras de mi nombre. Yo, porque quería marcar mi nombre y después aprendí mi nombre a hacerlo // sí yo lo copiaba (al nombre)... cuando me lo acordé de memoria // me sentaba todos los días en el piso y dibujaba y dibujaba y escribía // los chicos lloraban porque no aprendían y la seño decía anímense, yo me animé y copié el día*).

¿Cómo enseñarías?

Al imaginarse como enseñantes, estos niños refieren las mismas clases de contenidos que mencionaron al reconstruir cómo fueron enseñados e incluyen además algunos nombres comunes. Contemplan pasos y algunas alternativas en sus supuestas intervenciones de enseñanza, que consistirían en proveer soportes para la actividad gráfica, modelos de ejecución y de productos a ser observados y reproducidos por el aprendiz (*le presto un lápiz // escribo en la hoja y después él mira la hoja y después él escribe y se va a dar cuenta de escribir... hago un redondel, le pongo un palito para abajo y él hace otro redondel y hace otro palito*), incitar al aprendiz a decidir qué producir y a emprender producciones sin modelo presente (*y si él me dice las letras, o un auto, yo se lo hago // yo le digo vos vas a escribir nena*), considerar recurrentemente los estados mentales del aprendiz: emocionales (no siempre explicitados con lenguaje mental) y epistémicos, en términos absolutos (*habría otra forma: darle un beso // yo le digo: nene, escriba la casita y él escribe la casita y dice gracias, gracias // le digo si sabe hacer regla, o sino yo se lo hago // mañana venís otra vez, si no sabés te enseño de nuevo*). Tienen en cuenta el conocimiento del que ellos mismos dispondrían como enseñantes como prerrequisito de enseñanza (*yo le enseñaría su nombre, pero nomás falta que yo no sé escribir*).

## Grupo B. Segundo y tercer grado

¿Cómo te enseñaron?

Refieren la escritura alfabética como contenido central de enseñanza y, ocasionalmente, las formas tipográficas como contenido posterior (*hacerme palabras y yo las tenía que hacer igualitas entonces después me explicaban cómo se llamaban mis letras... me empezaron a hacer manuscrita*). Dicen que los enseñantes (que ubican en el ámbito escolar además del familiar, tal como sucede en los grupos C y D) proveían materiales, indicaban ejercicios de correspondencia grafofónica para la composición de palabras con sentido (*me ponían así las letras y después yo tenía que ir diciendo cómo sonaban y qué significaban entre todas esas letras*), lectura de palabras (*me hacían leer (palabras) para imaginarme qué era*), sostenían la producción escrita del aprendiz a partir de modelos escritos, apelando a procesos de control para asegurar una reproducción fiel (*hacerme palabras y yo las tenía que hacer igualitas a ellas entonces me explicaban cómo se llamaban mis letras...// que para hacer la letra siempre tenés que mirar y pensar, antes de escribir la letra tenés que pensar cómo la hacés*), y solían limitar la enseñanza según los estados epistémicos y destrezas motrices que reconocían en el aprendiz (*me empezaron a hacer manuscritas pero se dieron cuenta de que no podía hacerlas*).

¿Cómo enseñarías?

Además de los contenidos que mencionaron al hablar de cómo les enseñaron a escribir (*que haga la a, después la ese y después empieza escribir y después le enseño a escribir la manuscrita*), ocasionalmente incluyen algunas composiciones más complejas como las oraciones y los cuentos (*después le hacía una oración // tenés que escribir muchos cuentos*). Las intervenciones de enseñanza concuerdan con la reconstrucción de la enseñanza recibida, que ocasionalmente es recuperada explícitamente como modelo para enseñar (*así como yo aprendí*). Entre sus intervenciones supuestas incluyen la provisión de materiales y de modelos para la reproducción de letras y textos sencillos (*le tengo que mostrar un cuaderno, en la escuela lo hacemos con éste, con lápiz // le empezaría a hacer las letras (...) haría un abecedario y eso, cómo se escribe el abecedario*), así como actividades vinculadas a la segmentación del flujo oral y su correspondencia con caracteres alfabéticos a ser combinados (*le enseñaría cómo suena cada palabra (...) y yo le decía: ésta si la juntás suena así, después le decía ¿cómo suena? //*

*a escribir no se puede escribir con el abecedario, no se puede decir a, be, ce, de con palabras distintas le diría poné la a y la gue y la u, la sé la te, la i y la ene y así se forma agustín*). Articulan su supuesta actividad como enseñante y la del aprendiz en secuencias en las que ellos ofrecerían modelos y controlarían su adquisición por parte del aprendiz como paso para la producción independiente (*enseñarle por lo menos una letra y que ella la nombre, qué letra és y después que ella la haga solita*). Jerarquizan el sostén y el estímulo emocional del aprendiz (*que no le haga caso a los demás porque...porque él siempre va a aprender su letra (...) le voy enseñando todo lo que pueda escribir, después lo felicito (...) que escriba como a él le sale no más*). Expresan que seleccionarían los contenidos en función de los estados epistémicos y destrezas del aprendiz (*le hago las letras que ella no conoce (...) y la vuelva a hacer y sino le sale le sigo intentando para que ella la haga*) y ejercerían una vigilancia sobre la corrección de los modelos que les ofrecen (*y me fijo en algo a ver cómo está escrito y escribo*). Anticipan las consecuencias epistémicas negativas de eventuales distorsiones en el proceso de reproducción gráfica (*capaz que él hace así y va a pensar que es una ce y así la ese le tiene que hacer un palito*).

### **Grupo C. Cuarto grado**

¿Cómo te enseñaron?

Los contenidos enunciados buscan afianzar el dominio de la escritura alfabética y contemplan variantes tipográficas. Refieren actividades de enseñanza basadas en la provisión de materiales y presentación de modelos escritos y además orales (notemos que la reproducción de modelos orales exige analizar la emisión sonora, recuperar y combinar los caracteres correspondientes y trazarlos), con diferente extensión y complejidad (letras, nombres propios, otras palabras y en algún caso, textos) que ellos como aprendices debían reproducir con atención (*dictándome palabras // mamá me escribía palabras cortas para que yo las copiara // me decía primero las palabras y nosotros las teníamos que repetir. Leía ella y después leíamos nosotros // me dieron hojas para que copie de un librito y que cuando sea grande que aprendería a escribir en las dos letras (tipografías) // sí por abí yo le llevaba un librito que era para escribir cuentos*). En conjunto, estas respuestas indican que la consideración por parte del enseñante de mundo mental del aprendiz se limita a promover el control para la reproducción correcta.

### ¿Cómo enseñarías?

Los contenidos de enseñanza se centrarían en las reglas de combinación de la escritura alfabética (*le enseñaría a juntar las letras para hacer las palabras*) como base de una producción de un repertorio de palabras (*mesa, su nombre, más cosas*) considerando diversas tipografías (*escribir en otras letras*), sin hacer mención de textos complejos (como en cambio sucedía al reconstruir la enseñanza recibida). Expresan que sus intervenciones supuestas de enseñanza se basarían en la enseñanza recibida (*como a mí me enseñaron*). Proponen la presentación reiterada de modelos gráficos y orales para su reproducción (*no sé, escribiéndoles palabras y que lo repitan dos o tres veces ellos // le dictaría palabras y que él la copie cuando yo la escribo*) y la producción con apoyos que gradúan según los estados epistémicos que infieren en el aprendiz (*y yo la voy ayudando a hacer las palabras (...) cuando aprende un poco le voy diciendo las palabras enteras // por ahí no entiende las palabras y yo se las voy diciendo*). Apelarían a actividades mentales del aprendiz de control sobre los productos (*que vaya escribiendo cada vez mejor y después fijarse si está bien*).

### Grupo D. Quinto, sexto y séptimo grados

#### ¿Cómo te enseñaron?

Recuperan experiencias que relacionan con etapas iniciales de la escolaridad, precisando un panorama bastante amplio de contenidos que suelen secuenciar según criterios de extensión y complejidad crecientes: nombre, forma y tipo de letras (*primero las vocales, después las consonantes y después todo el abecedario*), lectura de textos simples (*me enseñaron a leer las cajas, los papeles, me iban como deletreando y después me decían qué decía y después yo aprendía así*), la escritura de palabras apoyada en la enunciación oral y su segmentación (*y después cuando nos hacía el dictado, decía Ar gen ti na*), aspectos tipográficos y ortográficos (*va con h, va con acento*), producción de textos (*me ponía las letras, así, todo el abecedario. Y después me ponía palabras y escribía todo un texto así chiquitito. Lo escribí. Y después me hizo escribir cosas más grandes. Y después empecé a escribir cuentos*). Las propuestas de los enseñantes se orientan a consolidar y evaluar una escritura convencional progresivamente independiente de modelos externos (*Y después, cuando ya fui aprendiendo me sacaron el abecedario de al lado y ellos me iban dictando palabras y yo las iba escribiendo*



// *También me leían y me tomaban el abecedario para que me lo sepa*). Mientras que aparecen numerosas referencias a intervenciones orientadas al control de la motricidad fina (*me decían que tenía que hacer bien las letras, manejar bien el lápiz*), son contadas las intervenciones sobre los procesos mentales, limitados al acceso a la información (observar, copiar) y al almacenamiento (recordar). A veces mencionan los propios estados epistémicos en tanto aprendices (*escribía bola como sabía escribirla // todavía no sabíamos*) y los diversos grados de adecuación de la producción (*y... en primero no escribía tan bien. Y después, como a mitad de año, cuando estuve en primero... Y bueno... ¡no a todos les saldrá bien!*), así como los esfuerzos requeridos para alcanzarlos (*estábamos minutos, pero nos salía*).

¿Cómo enseñarías?

Los contenidos de la supuesta enseñanza se extienden, en sintonía con lo expresado al dar cuenta de la enseñanza recibida, desde el reconocimiento y reproducción y categorización de letras o palabras hasta la producción autónoma de textos complejos, pasando por el manejo de diversas tipografías y signos de puntuación (*yo primero le enseñaría el abecedario // primero y principal, le enseñamos las vocales. Segundo, las consonantes // a escribir mayúsculas imprenta. Y después en imprenta minúscula. Y después en cursiva // que primero haga las oraciones, después haga los párrafos, después haga un resumen o un cuento. Las partes del cuento: el principio, el cuerpo y el final*). Plantean además el sentido y función que adoptan las convenciones de puntuación (*y más adelante, enseñarle lo que significa la coma, el punto, las mayúsculas // seguiría enseñándole los sustantivos. los propios que van con mayúsculas, los comunes van sin mayúsculas*). Para elaborar sus respuestas recuperan episodios de su vida en que fueron enseñados (*hacerle lo mismo que me hicieron a mí*) o incluso enseñaron a sus hermanos (*porque con mi hermano por ahí jugamos a la maestra*). Destacan en sus supuestas intervenciones de enseñanza las demostraciones y el sostén de la producción escrita del aprendiz. Ocasionalmente refieren propuestas basadas en constatar los estados de conocimiento del aprendiz, o en garantizarlos mediante el contacto con fuentes externas (*si sabe leer, que lea mucho // después... el diccionario, para buscar palabras que él no sepa // de lo que escucha que escriba*). Las puntuales menciones de intervenciones que favorecerían procesos de comprensión dan por supuesto el manejo previo del código alfabético (*que escriba y después que empiece a entender lo que escribe*).

## Conclusiones y discusión

Los resultados del estudio indican que la evolución de las concepciones de los niños sobre la enseñanza de la escritura adopta diferentes cursos según nos focalicemos en cómo abordan el contenido que han de enseñar, la actividad del enseñante, o la actividad del aprendiz.

El análisis de cómo los niños hablan de la escritura como contenido de enseñanza revela en segundo grado de primaria un viraje desde una aproximación global a una aproximación componencial de complejidad creciente. Así, los niños del grupo A (preescolar y primer grado, cuyas edades se encuentran entre los 4 y los 6 años) parecen centrarse más en los precursores de la escritura (dibujos, nombres, letras aisladas) que se facilitan en el ámbito familiar. Se infiere así un enfoque global, según el cual la escritura estaría dirigida a la representación de nombres (el propio, el de la mamá), para lo cual en algún caso resulta necesario focalizarse en las letras que los componen. En cambio, los niños del grupo B (segundo y tercer grado, 7 y 8 años) hablan de la escritura de palabras (conocidas) como composición de letras, destacando la correspondencia entre esos elementos alfabéticos y segmentos del flujo oral. Además, comienzan a contemplar variantes tipográficas. En el grupo C (cuarto grado, 9 años) encontramos que la enseñanza está centrada sobre todo en la automatización de la escritura de palabras que se componen a partir de letras que pueden ser extraídas de soportes ambientales o de un reservorio interno. Finalmente, los participantes más mayores (de quinto, sexto y séptimo grado que identifican al grupo D, 10 a 13 años), sin abandonar la atención a los aspectos anteriores (letras, correspondencia con el flujo oral, tipografías) incorporan la atención a la puntuación y a las reglas ortográficas, acompañada de cierta reflexión acerca de su sentido, y explicitan el encadenamiento de letras en palabras, de palabras en oraciones, párrafos y textos de diferente complejidad.

Se registra así una evolución de las unidades en que está centrada la representación de la escritura en diferentes edades, similar a la encontrada en las concepciones de los niños sobre otros sistemas de representación externa, como el dibujo (Cox, 2005; Scheuer et al., 2001a), donde también hay una captación global de un objeto gráfico con significado reconocible que luego pasa a ser representado como compuesto por elementos cuya apropiación supone un desafío, lo que lleva a la necesidad de conocer las reglas de composición de «textos gráficos». En el caso de la escritura, aparece también una primera fase

global, en tanto la composición del nombre no es alfabética. Casi podría hablarse del «dibujo del nombre», en forma semejante a lo observado por Levin y Bus (2003). Luego los niños procesan de forma analítica la relación entre lo escrito y lo oral hasta lograr la correcta escritura de las letras en sus aspectos tipográficos, y de las palabras en su composición ortográfica, hasta llegar a los textos. Sin embargo, apenas encontramos referencias a las intenciones comunicativas, cualidades estéticas o usos epistémicos de los textos incluso entre los alumnos de últimos cursos de la primaria, quienes siguen orientándose hacia la escritura como transcripción del discurso oral (lo que en cierto sentido se aproxima al modelo «decir el conocimiento», Bereiter y Scardamalia, 1987). Prácticamente no aparecen en las respuestas referencias a la escritura como herramienta representacional alternativa y relativamente autónoma, dato significativo si tenemos en cuenta que en edades y niveles educativos superiores, ya en la secundaria e incluso en la universidad, estos usos más epistémicos de la escritura son también muy limitados (Mateos et al., 2008; Solé et al., 2005). Aunque obviamente nuestro estudio se limita a analizar las concepciones de los niños y no sus prácticas de escritura, parece que ese uso de la escritura limitado a una función más reproductiva se instala ya durante el período de la educación primaria, contrariamente a los objetivos educativos reconocidos para la escritura en esta etapa, que en Argentina, y en todos nuestros países, incluyen esas funciones comunicativas y epistémicas.

En cuanto a cómo se representan los niños la actividad de quien enseña a escribir, llama la atención la escasa evolución de las concepciones. En general en todos los grupos la actividad identificada en quien enseña se define más en términos conductuales (proporciona instrucciones, ejercicios y tareas, modelos, incluso soportes materiales para la escritura) que mentalistas. Es notable que esta escasa mentalización de la actividad de enseñar a escribir, en la que los niños no atribuyen de modo explícito metas ni intenciones a la actividad desplegada por quien enseña, no evoluciona con la edad y la escolarización. De hecho, las contadas referencias a la mente del enseñante se limitan a sus estados epistémicos y se registran sólo en los grupos menores (A y B, preescolar a tercer grado).

En relación con cómo conciben los niños la actividad del aprendiz mientras se le enseña a escribir, observamos de nuevo una escasa evolución en las concepciones de los niños. En general, se aprecia en todos los grupos que la enseñanza apenas desarrolla la agencialidad del aprendiz. Al tratarse de una en-

señanza basada en la provisión de modelos e indicaciones (Tomasello, 1999), la actividad suscitada en el aprendiz se restringe a la reproducción de modelos o al seguimiento de instrucciones de complejidad creciente a través de los cuatro grupos, lo cual es congruente con su propia concepción de la escritura como objeto de aprendizaje, en la que, como hemos visto, apenas se reconocen los componentes más ligados a esa agencialidad (funciones comunicativas, epistémicas, etc.). De acuerdo con este patrón de enseñanza, los *procesos mentales* que, según las respuestas de los niños (a partir de segundo grado, Grupo B), el enseñante promueve en el aprendiz se limitan a sustentar una adquisición fiel o sólida de conocimiento externo que garantice una ejecución correcta. En segundo y tercer grado (Grupo B), estos procesos son básicamente la discriminación, análisis y asociación de componentes mínimos, mientras que a partir de cuarto grado (Grupos C y D), se agregan el control de la adecuación de los productos y el almacenamiento de la información.

En cuanto a la consideración por parte del enseñante de los *estados mentales* del aprendiz, paradójicamente son los niños menores (entre preescolar y tercer grado, cuando la escritura claramente constituye un desafío de aprendizaje), quienes consideran en sus imaginadas prácticas de enseñanza a su hipotético destinatario en forma más vívida y asignan importancia a sus estados emocionales, sus conocimientos y desconocimientos. En cambio, los niños mayores (cuarto, quinto, sexto y séptimo), quienes supuestamente cuentan con una mirada mental más sofisticada (Wellman, 1990), mencionan sólo estados y procesos muy básicos al delinear sus propuestas de enseñanza. Jerarquizan en cambio la precisión de aspectos que comprometen al objeto a ser enseñado y su secuenciación de acuerdo a una lógica componencial.

Finalmente, nuestros resultados indican que las concepciones de los niños sobre la enseñanza de la escritura apenas varían en función del punto de vista adoptado por el niño (enseñado o enseñante). No se observan en ningún grupo concepciones diferenciadas para ambas posiciones respecto de la actividad del enseñante y la del aprendiz.

A partir de estos datos, la escasa mentalización de la actividad de enseñar a escribir contrasta notablemente con la tendencia de los niños a interpretar en términos mentalistas su actividad como aprendices (Scheuer, de la Cruz, Poza y Bacalá, 2001; Scheuer et al., 2006) e incluso de pensar en esos mismos términos cuando se trata de concebir las ayudas que un niño debe recibir para aprender (de la Cruz et al., 2005). Aunque hay que tener cautela al interpretar estos datos,

ya que en ellos se analizan las concepciones de los niños pero no sus prácticas al aprender a escribir, y tampoco se analizan las prácticas de enseñanza de sus docentes, éste es, en nuestra opinión, uno de los resultados más llamativos de este estudio: el que la actividad de enseñar se convierta para los niños, en un marco de edades tan amplio, en una especie de «caja negra» que se define principalmente por las acciones que se despliegan, más que por las intenciones y metas que dirigen esas acciones. Si asumimos la necesidad de que las actividades de enseñanza y aprendizaje, y también las de la escritura, se estructuren a partir de unas metas y significados compartidos (Olson y Bruner, 1996), podemos observar aquí una importante restricción en la forma en que *los niños hablan sobre la enseñanza de la escritura*, ya que parecen mentalizar escasamente la actividad de quien les enseña, la que según las palabras de los niños, se reduce a proveer materiales, consignas, demandas, etc. La dificultad para atribuir estados y procesos mentales a quien enseña a escribir, unida a la mayor mentalización de las ayudas, centradas en este caso en la actividad mental del niño que aprende y recibe ayudas para superarlas, nos haría pensar más bien en que mentalizar la actividad docente supone un orden recursivo más en la atribución de estados y procesos mentales (pensar que el profesor piensa en lo que el niño siente y piensa), que sin duda hace más complejas estas representaciones.

Pero también desde una perspectiva educativa, se necesitarían nuevos estudios para desvelar si la opacidad de las intenciones educativas de sus docentes – cuya mente es para los niños una verdadera «caja negra»– se debe a que no hacen explícitas las intenciones que sin embargo rigen sus estrategias de enseñanza, o bien, como parece derivarse de nuestros datos, a que se apoyan en una enseñanza transmisiva, guiada por concepciones cercanas a una teoría directa de la enseñanza, a un conductismo ingenuo (Pozo et al., 2006), de tal modo que la escasa «mentalización» de la actividad de enseñar por parte de los alumnos sería un reflejo de la propia enseñanza que reciben, basada en ese conductismo ingenuo. Para comprobar esta hipótesis se necesitarán nuevos estudios que, superando las limitaciones del actual, analicen el efecto de diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje sobre las concepciones de los niños.

## Referencias bibliográficas

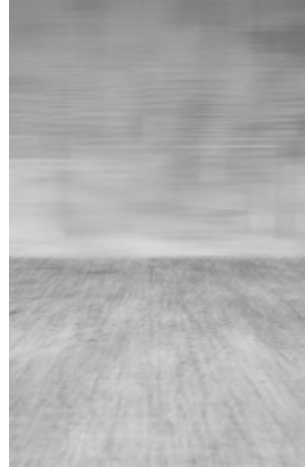
- ASHLEY, J. Y TOMASELLO, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social development*, 2, 143-163.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- BÉCUE, M., LEBART, L. Y RAJADELL, N. (1992). El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. *Anuario de Psicología*, 55, 7-32.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BRUNER, J. (1997). *The culture of education*. (Trad. cast. de Félix Díaz: *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997).
- CHEVALLARD, I. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- CEPRN (1990). *Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Río Negro*.
- COX, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. New York: Cambridge University Press.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., BAUDINO, V., HUARTE, M. F., SOLA, G. Y POZO, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en distintos entornos socioculturales: medios y marginados. *Estudios pedagógicos*, 28, 7-29.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., HUARTE, M. F. Y POZO, J. I. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18 (1), 47-61.
- DOCKRELL, J. E. Y TEUBAL, E. (2007). Distinguishing Numeracy from Literacy: Evidence from Children's Early Notations. En E. TEUBAL, J. DOCKRELL Y L. TOLCHINSKY (Eds.), *Notational Knowledge* (pp. 113-134). Rotterdam: Sense.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FITZGERALD, J., Y SHANAHAN, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- GRAHAM, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. En C. A. MACARTHUR, S. GRAHAM Y J. FITZGERALD (Eds.) (pp. 187-207), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast. de J. C. Gómez y María Núñez: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).

- KLEIN, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- LEBART, L., SALEM, A. Y BÉCUE BERTAUT, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.
- LEVIN, I. Y BUS, A. G. (2003). How Is Emergent Writing Based on Drawing? Analyses of Children's Products and Their Sorting by Children and Mothers. *Developmental Psychology*, 39, 5, 891-905.
- MACARTHUR, C. A., GRAHAM, S. Y FITZGERALD, J. (Eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- MARTÍ, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- MATEOS, M. MARTÍN, E., PECHARROMÁN, A., LUNA, M. Y CUEVAS, I. (2008) Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.
- MAYNARD, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*, 73 (3), 969-982.
- OLSON, D. R. Y BRUNER, J. S. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. En D. R. OLSON Y N. TORRANCE (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 9-27). Cambridge: Blackwell.
- PERRET CLERMONT, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- PONTECORVO, C., ORSOLINI, M., BURGE, B. Y RESNICK, L. B. (1996). *Children's Early Text Construction*. Mahwah: Erlbaum.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRAMLING, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- PREMACK, D. Y PREMACK, A. J. (2004). Education for the prepared mind. *Cognitive Development* 19, 537- 549.
- RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- SCHEUER, N., POZO, J. I., DE LA CRUZ, M. Y BACCALÁ, N. (2001a). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 185-205.

- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., HUARTE, M. F., CAÍNO, G. Y POZO, J. I. (2001b). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13 (4), 255-240.
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., POZO, J. I., HUARTE, M. F., BOSCH, M. B., BELLO, A. Y BACCALÁ, N. (2006a). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. DEL P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN, Y M. de la CRUZ (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 153-170) Barcelona: Graó.
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., POZO, J. I., Y NEIRA, S. (2006b). Children's autobiographies as learners of writing. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 709-725.
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M. MARTÍN, E., CASTELLS, N., CUEVAS, I. Y GRÀCIA, M. (2005). Lectura, escritura, y adquisición de conocimientos en educación Secundaria y educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- STRAUSS, S. Y SHILONY, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. En L.A. HIRSCHFELD Y S. A. GELMAN (Eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* (pp. 455-473). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- STRAUSS, S., ZIV, M. Y STEIN, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers's developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1487.
- TOLCHINSKY, L. (2003). *The Cradle of Culture*. Mahwah, NJ: LEA.
- TOLCHINSKY, L. Y LANDSMANN, L. Y KARMILOFF-SMITH, A. (1992). Children's Understanding of Notations as Domains of Knowledge Versus Referential-Communicative Tools. *Cognitive Development*, 7, 287-300.
- TOMASELLO, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- WELLMAN, H. M. (1990). *The Child's Theory of mind*. Cambridge, M. A.: MIT Press. Trad. cast: *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
- WOOD, D., WOOD, H., AISWORTH, S. Y O'MALLEY, C. (1995). On becoming a tutor. Toward an ontogenetic model. *Cognition and Instruction*, 13 (4), 565-581.

**Dirección de contacto:** Montserrat de la Cruz. Centro Regional Universitario Bariloche. Quintral 1250. 8400 Bariloche, Argentina. E-mail: delacruz@crub.uncoma.edu.ar





## Ensayos e informes



# El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

## Cooperative learning in the initial training of Secondary School teachers

**Benito León**

**Elena Felipe**

*Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Antropología. Cáceres, España.*

**Damián Iglesias**

*Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Cáceres, España.*

**Carlos Latas**

*Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Ciencias de la Educación. Cáceres, España.*

### Resumen

En estos momentos de cambios en la Universidad donde las transformaciones en títulos universitarios y planes de estudio persiguen la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y el curso para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) va a ser sustituido por el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, no hemos querido dejar pasar la oportunidad de mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria. En este trabajo reivindicamos el aprendizaje cooperativo como un contenido esencial en la formación inicial. Analizamos para justificar este hecho las relaciones entre aprendizaje cooperativo y determinadas propuestas didácticas de formación del profesorado, los contenidos curriculares de los cursos conducentes a la obtención de títulos oficiales de habilitación pedagógica posteriores al título universitario y que resultan necesarios para ejercer la profesión docente en enseñanza secundaria, el

currículo que adquieren los alumnos de la ESO y del Bachillerato y los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en el aula sobre variables académicas, afectivas y sociales. Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que pueden resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores y alumnos, el maltrato entre iguales y el tratamiento de la multiculturalidad en el aula. Pensamos que el aprendizaje cooperativo debe ser un contenido esencial de la formación inicial del profesorado por sus relaciones con los objetivos educativos actuales y por la certeza que tenemos de la utilidad del mismo en el aula. Cambiar estas ideas en la formación inicial del profesorado implica que el profesor entienda la educación como formación integral y aprenda metodologías alternativas que, como el aprendizaje cooperativo, fomente el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, el desarrollo de estrategias de comunicación y el crecimiento personal del alumno.

*Palabras clave:* cooperación, aprendizaje cooperativo, formación del profesorado, educación, Educación Secundaria.

### **Abstract**

**Introduction:** this is a time of university change. Degrees and curricula are being overhauled in order to qualify for inclusion in the European Higher Education Area, and the Spanish Pedagogical Aptitude Certificate is to be replaced by the master's degree for secondary school teachers. The authors did not care to miss this opportunity to improve the initial training of secondary school teachers. In this paper they argue in favour of cooperative learning as an essential item in the content of initial training. **Methodology:** accordingly, the authors analysed the relationships between cooperative learning and certain didactic proposals pertaining to teacher training; the curriculum content of the courses for earning the official postgraduate teaching certificates necessary in order to practice the teaching profession in secondary schools; the curriculum that students study in compulsory and optional higher secondary school; and the positive effects of cooperative classroom learning on academic, emotional and social variables. **Cooperative learning techniques** are an innovative method that can help solve the most pressing issues in education, such as school failure, lack of motivation, teacher/student relationships, peer abuse and the handling of multiculturalism in the classroom. **Discussion and conclusions:** the authors believe that cooperative learning should always be included in initial teacher training because of its relationships with current educational objectives and because the authors are certain it is useful in the classroom. Changing these ideas in initial teacher training means that teachers will understand education as comprehensive training and

learn alternative methods, such as cooperative learning, to promote the development of intellectual competences and career skills, the development of communication strategies and the personal growth of students.

*Key words:* cooperation, cooperative learning, teacher training, education, Secondary Education.

## Introducción

En estos momentos de profundos cambios en todos los niveles del sistema educativo español y especialmente en la Universidad, donde las transformaciones de los títulos y planes de estudio persiguen la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, no hemos querido dejar pasar la oportunidad de mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria y reivindicar el aprendizaje cooperativo como un contenido esencial en su formación inicial. Consideramos importante esta propuesta no sólo por los efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales del aprendizaje cooperativo, sino también porque supone una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión.

El aprendizaje cooperativo ha sido un tema muy investigado durante los últimos cuarenta años desde diversas concepciones teóricas. *Los métodos educativos basados en el aprendizaje cooperativo se han extendido rápidamente por todo el mundo* (Webb 1989, p. 5). Podemos definir el aprendizaje cooperativo desde diversas concepciones teóricas. Desde el punto de vista de la Psicología Social, Deutsch (1949), según la perspectiva de Kurt Lewin, define una situación social cooperativa, como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si también los otros miembros alcanzan el suyo. Desde la perspectiva conductista, Kelley y Thibaut (1969), definen una estructura cooperativa como aquella en la que las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo.

Según Johnson y Johnson (1987), los grupos de aprendizaje cooperativo se basan en una interdependencia positiva entre los componentes del grupo. Las metas son estructuradas para que los alumnos se interesen no sólo por su esfuerzo y rendimiento sino también por el rendimiento de los demás. Hay una clara responsabilidad individual donde se evalúa el dominio que cada estudiante tiene del material asignado. Se da información al grupo y a los miembros del mismo sobre el progreso de cada uno, de esta forma el grupo sabe quien necesita ayuda. El liderazgo es compartido por todos los componentes y todos los miembros del equipo comparten la responsabilidad por el aprendizaje. Por último, el objetivo es conseguir que cada uno de los componentes aprenda lo posible.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores alumno, el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula.

Justificaremos la inclusión de contenidos sobre aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de secundaria analizando varios aspectos: Por una parte, propuestas didácticas de formación del profesorado; por otra, los contenidos curriculares de los cursos conducentes a la obtención de títulos oficiales de habilitación pedagógica posteriores al título universitario y que resultan necesarios para ejercer la profesión docente en Enseñanza Secundaria; en tercer lugar, el currículo que adquieren los alumnos de la ESO y del Bachillerato y finalmente, los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en el aula.

## **Propuestas didácticas de formación del profesorado de secundaria**

Tradicionalmente, la formación del profesor de secundaria ha sido un tema controvertido porque requiere conocimientos académicos o de una especialidad y contenidos pedagógicos y psicológicos. Si tratamos de especificar la formación desde el ámbito más estrictamente didáctico y relacionada con el aprendizaje cooperativo, nos encontramos con muchas y variadas propuestas, algunas hechas varias décadas atrás y otras más recientes.

Shulman (1986) ofreció una tipología alternativa de contenidos básicos sobre los que sustentar la formación del docente universitario. Entre estos contenidos se incluyen el conocimiento pedagógico para hacer comprensible la disciplina y el conocimiento sobre las teorías del aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Chickering y Gamson (1991) describen siete principios básicos que deben guiar la formación del profesor y lograr un aprendizaje óptimo entre los estudiantes que deben:

- Promover un contacto estrecho entre los estudiantes.
- Cooperación entre los alumnos.
- Aprendizaje activo.
- Rápido feedback a los estudiantes.
- Gran cantidad de tiempo para el aprendizaje académico.
- Comunicación con altas expectativas hacia los estudiantes.
- Considerar la diversidad de talentos y la diversidad de aprendizajes.

En los planes de estudio de formación del profesorado, Ovejero (1994) propone la inclusión de tres áreas psicosociales: Interacción y Relaciones Interpersonales, que incluiría, entre otros temas: comunicación profesor-alumno, interacciones profesor-alumno, comunicación alumno-alumno, interacción y relaciones entre los alumnos, percepción social, formación de impresiones y atribuciones causales, expectativas del profesor e interacción y aprendizaje cooperativo; Grupos y Conducta Grupal, incluiría: formación y estructura de grupo, cohesión grupal y sus implicaciones en el aprendizaje, roles, conflictos, aprendizaje cooperativo...; Técnicas Psicosociales de Trabajo Educativo, incluiría: técnicas de diagnóstico grupal, técnicas de intervención: Phillis 6/6 y aprendizaje cooperativo...

Sáenz (1997) propone un programa básico de formación del profesor de secundaria fundamentado en los principios didácticos más comúnmente aceptados: individuación, constructivismo, autonomía, aprender a aprender, descubrimiento, experimentación, significación, interdisciplinariedad y cooperación.

Por otro lado, Esteve (1997) propone la sustitución de un enfoque modélico en la formación del profesorado, orientado por la idea un de profesor eficaz y bueno, por modelos descriptivos que consideran que el éxito de la docencia depende de una actuación correcta del profesor ante los condicionantes que influyen en la relación profesor-alumno. Propone, la adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad de la enseñanza permitiendo al futuro docente

comprender y dominar los factores que cambian la dinámica de sus grupos de alumnos, como la de factores sociales que determinan la relación educativa.

Para Imbernón (1999), la formación debe estimular:

- La interacción entre el profesor y el estudiante, entre los procesos de enseñanza aprendizaje.
- La motivación de los alumnos, así como la colaboración y la cooperación entre los compañeros.

Por último, señalar que existen propuestas de formación que enfatizan la importancia de la colaboración entre los docentes para indagar y reflexionar sobre la propia práctica educativa, y si es posible en el propio lugar de trabajo. Se ponen en práctica modelos más sociales de aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo. Como afirma Imbernón (2007) es necesario pasar del individualismo docente al trabajo colaborativo y cooperativo para mejorar y transformar la práctica educativa. Acceder a lo que otros profesores piensa, sienten y hacen ayuda a reflexionar y aprender en colaboración (Margalef, 2005).

## **Análisis curricular de los cursos conducentes a la profesión de profesor de secundaria**

En el análisis de los contenidos curriculares de los cursos conducentes a la obtención de títulos oficiales de habilitación pedagógica, necesarios para ejercer la profesión docente en Enseñanza Secundaria, debemos hablar del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) nacido en el año 1970, y de su sustituto, el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, regulado por la orden ECI/3858/2007, y que se inició en el curso académico 2009-10.

EL CAP constaba de una parte teórica y una práctica. La parte teórica se articulaba en módulos generales en los que se suele estudiar «Teoría de la Educación», «Didáctica General» y «Psicología de la Educación». La parte práctica del CAP está integrada por un módulo de «Didáctica Específica» donde se abordan materias más relacionadas con el área formativa del futuro profesor. Algunas universidades como la Universidad de Extremadura contemplan el aprendizaje



cooperativo entre las materias que componen el módulo de «Didáctica General», especialmente cuando se trata de estudiantes con titulaciones que no tienen un área formativa específica relacionada con los contenidos curriculares de la enseñanza secundaria.

En el apartado 3 de la orden ECI/3858/2007, que regula el Máster, se recogen las competencias que los estudiantes futuros profesores deben adquirir. Nos parecen relevantes por guardar relación con el aprendizaje cooperativo las siguientes:

- Los estudiantes deben conocer el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Los estudiantes deben desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas.
- Los estudiantes deben conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar destrezas y habilidades sociales para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula.

## **Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato**

Si analizamos la necesidad de formar al profesor de secundaria en técnicas de aprendizaje cooperativo desde la perspectiva del currículo que adquieren sus alumnos nos encontramos que Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece que en la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas desarrollarán las siguientes capacidades relacionadas con el aprendizaje cooperativo:

- Practicar la tolerancia y cooperación y la solidaridad entre las personas y los grupos.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje.

Con relación a las competencias básicas, entendiendo una competencia, según Rychen y Salganik (2001), como un conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la

educación obligatoria por la mayoría del alumnado, el Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria identifica ocho competencias básicas, de todas ellas la competencia social y ciudadana está relacionada directamente con la cooperación y el aprendizaje cooperativo. El alumnado debe comprender la realidad social en la que vive, cooperar y convivir en una sociedad plural, debe saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y tomar decisiones.

Los alumnos y alumnas de Bachillerato deben adquirir entre otras capacidades aquellas que les permitan afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad e iniciativa de trabajo en grupo (Real Decreto 1467/2007 por el que se establece la estructura de Bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas).

## **Efectos positivos del aprendizaje cooperativo en el aula de secundaria**

La práctica del aprendizaje cooperativo en el aula tiene efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales. Respecto a las variables académicas, en el meta análisis efectuado por Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981), se verificó que la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en cuanto al rendimiento y la productividad de todos los participantes. Este hecho se muestra independientemente de la naturaleza del contenido y de los grupos de edades y de sus niveles, incluido el universitario. En nuestro país algunas investigaciones han puesto de manifiesto como el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento en general (Santos Rego, 1999), el aprendizaje de las matemáticas (Gavilan, 1997; Serrano, González y Martínez-Artero, 1997), el aprendizaje de música (Llopis, 1999; Puchau, 1999), el aprendizaje de lengua (Ábalo, 1998). En general, consideramos que influyen sobre las metas de aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje cooperativo son más dinámicas, atractivas y divertidas, otorgan al alumno más responsabilidad y poder sobre el aprendizaje, aumentan la percepción de autonomía y la competencia percibida. Mejoran la calidad de las estrategias de aprendizaje, desarrollan estrategias de procesamiento de la información, favorecen el pensamiento crítico y constructivo, a la vez que

favorecen la capacidad de comunicación y expresión (Solsona, 1999). El aprendizaje cooperativo produce resultados de gran interés pedagógico: motivación intrínseca, actitudes positivas hacia la materia, autoestima, apoyo social, cohesión grupal, participación, etc. (Cava, 1998; Del Caño y Mazaira, 2002).

A nivel afectivo, las técnicas de aprendizaje cooperativo influyen sobre la motivación y sobre las atribuciones que realiza el alumno cuando fracasa.

A nivel social, el ambiente cooperativo y el trabajo en grupos cooperativos contribuyen poderosamente al desarrollo y mejora de las habilidades sociales y, particularmente, en los participantes con necesidades especiales, dado que son quienes más necesitan del apoyo grupal (Ovejero, 1993). Los miembros del grupo aprenden a solicitar cambios de comportamiento, pedir ayuda, dar explicaciones, decir no, hacer críticas, defender derechos, negociar, cuestionar lo que es injusto. Por otro lado, la interacción social posibilita la adquisición de destrezas comunicativas como escuchar, ceder, argumentar, respetar turnos de participación, preguntar, responder...

Por último, merece interés analizar el papel del aprendizaje cooperativo en la convivencia escolar y la multiculturalidad, aspectos relevantes en estos momentos en el ámbito escolar. ¿Mejoran las técnicas de aprendizaje cooperativo la convivencia escolar, reduce el maltrato entre iguales? Para Díaz-Aguado (2003) con los procedimientos educativos tradicionales, las oportunidades se distribuyen de forma desigual, dando lugar a la exclusión e intolerancia entre los estudiantes. Los contextos heterogéneos, que promueven las técnicas de aprendizaje cooperativo, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan las oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos.

Diferentes estudios han encontrado que la cooperación está positivamente relacionada con la habilidad para situarse en la perspectiva emocional de los otros. En interacciones cooperativas se produce un cambio en la conducta del alumno como consecuencia de su anticipación ante las necesidades y respuestas de los otros. Estos cambios favorecen las habilidades para ponerse en la perspectiva, tanto cognitiva como emocional, de los demás y disminuyen las respuestas egocéntricas.

A partir de un meta análisis efectuado sobre 177 estudios, que analizaba las consecuencias de las diferentes estructuras de aprendizaje, cooperativas, competitivas e individualistas en la atracción interpersonal, Johnson y Johnson (1990) llegan a las siguiente conclusiones:

- El aprendizaje cooperativo proporciona mayor atracción interpersonal entre los alumnos y lleva a unas actitudes más positivas hacia los compañeros diferentes.
- El aprendizaje cooperativo produce una mayor atracción entre los estudiantes de la mayoría y minorías.
- Lleva a una mayor atracción interpersonal entre los estudiantes y cuanto más pura sea la cooperación, más fuerte será su impacto sobre la atracción interpersonal, incluso cuando los individuos se desagradan mutuamente al inicio.
- Las situaciones de aprendizaje cooperativo incrementan el apoyo social, que a su vez facilita relaciones positivas y aumenta la productividad, la salud física y mental y mejora el ajuste psicológico.

Con respecto a la multiculturalidad, existen más probabilidades de conseguir una inclusión real de los alumnos y alumnas inmigrantes si existe un clima cooperativo en el aula. Según Johnson, Johnson y Maruyama (1983) el aprendizaje cooperativo lleva a una mayor cohesión en la clase con menos interacciones negativas entre los estudiantes con necesidades educativas y los que no las tienen, y en las situaciones cooperativas, los alumnos se sienten más queridos, apoyados y aceptados por los otros. Johnson y Johnson (1984) encontraron que la atracción entre niños y niñas normales y excluidos aumentaba significativamente cuando trabajaban cooperativamente, más que cuando lo hacían competitiva o individualmente. Esta diferencia permanecía después del período instruccional, por ejemplo en sus interacciones durante el recreo.

Las situaciones de aprendizaje cooperativo posibilitan un contacto positivo y personal entre alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes. Este contacto positivo es probable que reduzca la percepción de amenaza y la ansiedad intergrupala, disminuyendo el prejuicio. Para Moriña y Parrilla (2006) el aprendizaje cooperativo es una característica que ayuda a imaginar un aula inclusiva.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo es una herramienta eficaz para favorecer actitudes positivas ante las relaciones intergrupales y para favorecer la inclusión de minorías étnicas, especialmente alumnos inmigrantes, mejora la salud mental y favorece un buen ajuste psicológico que permite controlar el estrés. «Este método puede salvar las barreras a la amistad y a la interacción» (Slavin, 1985, p. 136).

## Conclusiones

Como acabamos de analizar, la cooperación y el aprendizaje cooperativo deben ser un contenido esencial de la formación inicial del profesorado por sus relaciones con los objetivos educativos actuales y por la certeza que tenemos de la utilidad del mismo en el aula. Sin embargo, en la enseñanza secundaria predomina la idea de que lo único que se necesita para dar clase es el dominio de los contenidos de la materia que se va a enseñar, el docente es un especialista de contenidos. Pérez, Gilar y González (2007) constatan que los estudiantes del CAP piensan que su futura función como docentes será académica, esta forma de pensar en palabras de Zabala (1999) genera un modelo docente caracterizado por un profesor propedeútico, profesor aplicador de lo que se tiene que enseñar y profesor uniformador, los mismos conocimientos para todos los alumnos. Cambiar estas ideas en la formación inicial del profesorado implica que el profesor entienda la educación como formación integral y aprenda metodologías alternativas que como el aprendizaje cooperativo fomente el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, el desarrollo de estrategias de comunicación y el crecimiento personal del alumno.

La investigación sobre el aprendizaje cooperativo pone de manifiesto la eficacia y las ventajas del mismo en el aula (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Slavin, 1996). No conocemos estudios que hayan encontrado elementos negativos sobre el aprendizaje cooperativo aunque sería interesante abordar trabajos sobre por qué algunos grupos fracasan. Sin embargo, el uso del aprendizaje cooperativo brilla por su ausencia en las aulas. En palabras de Slavin (1983) la investigación teórica ha ido más rápida que la aplicación práctica. Podemos destacar diversos motivos, formación pedagógica insuficiente del profesorado, inercia de la enseñanza tradicional y miedos y preocupaciones respecto a: pérdida de control sobre los alumnos, no cubrir todo el programa porque las actividades cooperativas llevan más tiempo, la existencia de «jetas» y «mantas» que se aprovechan del trabajo de los demás y perciben la misma puntuación que el resto del equipo, la responsabilidad por una evaluación justa, la idea de que los alumnos aventajados no se benefician del aprendizaje cooperativo, la formación de los grupos, conflictos de grupo...

Superar estas limitaciones y preocupaciones implica un esfuerzo e interés por parte del docente y asumir que su rol determina no sólo el buen funcionamiento del grupo y la consecución de los objetivos, sino también la satisfacción de todos

los alumnos que participan en el grupo. Lo normal es suponer que el aprendizaje cooperativo ahorra tarea al profesor. Sin embargo, obtener las múltiples ventajas del aprendizaje cooperativo requiere por parte del docente una programación cuidadosa, intervenciones a lo largo del proceso y un análisis posterior del trabajo grupal.

Con el inicio para el curso 2009-10 del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria se traslada la responsabilidad en la formación inicial del profesorado de secundaria a las universidades y a los departamentos implicados en su docencia. Los formadores que vayan a participar en el Máster deben estar preparados para asumir la enseñanza de contenidos relacionados con el aprendizaje cooperativo y, sobre todo, dar ejemplo a sus estudiantes utilizándolo en el aula universitaria. Sería necesario, desde nuestro punto de vista, configurar espacios, recursos, medios y horarios para adaptar a la universidad la metodología del aprendizaje cooperativo (León y Latas, 2006). Pero, sobre todo, se hace necesario un cambio de actitud por parte del profesor universitario hacia la docencia, consistente en una mayor preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje y por el alumno.

Por último, comentar que la cooperación es una característica del ser humano que nos diferencia de otras especies. De hecho, ha sido la cooperación la que nos ha permitido constantemente adaptarnos a las situaciones nuevas del medio, haciendo posible el desarrollo humano. Para Steven Pinker (2003), muchas simulaciones por ordenador y muchos modelos matemáticos han demostrado que la cooperación es rentable desde el punto de vista evolutivo. Como afirma Krishna-murti (1993, p. 9) «Las ideologías, los principios y las creencias, no sólo separan a los hombres en grupos sino que en realidad impiden la cooperación; sin embargo, lo que necesitamos en este mundo es cooperar, colaborar, actuar juntos, sin que usted lo haga de una manera por pertenecer a un grupo, y yo de otra».

## Referencias bibliográficas

- ÁBALO, J. E. (1998). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en lengua. *Innovación Educativa*, 8, 175-184.
- CAVA, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

- CHICKERING, A. & GAMSON, Z. (1991). *Applying the seven for good practice in undergraduate education. New directions for teaching and learning*. Documento 47, George Mason, University.
- DEL CAÑO, M. Y MAZAIRA, O. (2002). Relaciones entre iguales en el aula, autoconcepto y aprendizaje cooperativo. En I. FAJARDO, I. RUÍZ, A. VENTURA, F. VICENTE Y A. JULVE (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del Profesorado* (pp. 199-211). Teruel: Psicoex.
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- GAVILÁN, B. P. (1997). El aprendizaje cooperativo: Desde las matemáticas también es posible educar en valores. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 13, 81-94.
- IMBERNÓN, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- (2007). *La formación permanente del profesor. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- JOHNSON, D. W. Y JOHNSON, R. (1984). Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students. The effects of cooperative and individualistic instruction. *Journal Social Psychology*, 122, 257-267.
- (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- (1990). *Cooperation and competition. Theory and research*. Hillsdale, N. J.: Addison-Wesley.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. Y MARUYAMA, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. A theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review Educational Research*, 53, 5-54.
- JOHNSON, D.W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, O. Y SKON, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- KELLEY, H. H. Y THIBAUT, J. W. (1969). Group problem solving. En G. LINZEY Y E. ARONSON (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 41-101). Reading, Mass: Addison-Wesley.

- KRISHNAMURTI, J. (1993). *El arte de vivir*. Barcelona: Kairós.
- LEÓN, B. Y LATAS, C. (2006). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *ED.UCO, Revista de Investigación Educativa*, 2, 151-159.
- LLOPIS, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo, pop, rock, heavy y bakalao en la clase de música. *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 27-30.
- MARGALEF, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006.
- (2007). *Orden ECI/3858/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. BOE, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- (2007). *Real Decreto 146/2007 por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. BOE, 266, de 6 de noviembre de 2007.
- (2007). *Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO*. BOE, 5, de 5 de enero de 2007.
- MORIÑA, A. Y PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- OVEJERO, A. (1990). *Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar*. Libro de Comunicaciones del III Congreso de Psicología Social, I, 381-388. Santiago de Compostela.
- (1994). *Psicología social de la educación y formación del profesorado*. Actas do 5º Seminário A componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativo. Évora.
- PÉREZ, A. M., GILAR, R. Y GONZÁLEZ, C. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 12, 307-324.
- PINKER, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- PUCHAU, M. V. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula de música como medida de atención a la diversidad. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 17, 115-117.
- SÁENZ, O. (1997). La formación didáctica de los profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 39-51.



- SANTOS REGO, M. A. (1999). Aprendizaje cooperativo y rendimiento escolar: balance de perspectivas para la innovación educativa. *Revista Galega do Ensino*, 24, 305-321.
- SERRANO, J. M., GÓNZALEZ, M. E. Y ARTÍNEZ-ARTERO, M. C. (1997). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un método de aprendizaje cooperativo individualizado para la enseñanza de las matemáticas*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SLAVIN, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman. (Trad. cast.: *La enseñanza y el método cooperativo*. México. Edamex 1985).
- (1996). *Education for all*. Exton, PA: Swets & Zeitlinger
- SOLSONA, N. (1999). El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 65-67.
- WEBB, N. M. (1989). Guest editor's preface. *International Journal of Educational Research*, 13, 5-7.
- ZABALA, A. (1999). *Proceso histórico y personal: de profesor de materia a educador-tutor*. En P. ARNAIZ Y J. RIART (Eds.), *La tutoría: de la reflexión a la práctica* (pp. 33-48). Barcelona: EUB.

## Fuentes electrónicas

- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. Y STANNE, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Recuperado de: <http://www.clrc.com/pages/cl-methods.html>

**Dirección de contacto:** Benito León del Barco. Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Antropología. Cáceres. España. Avda. de la Universidad s/n. 10071 Cáceres. España. E-mail: bleon@unex.es



# La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación

## Competence evaluation in non-formal contexts: assessment devices and tools

José Tejada Fernández

*Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona. España.*

### Resumen

La evaluación de las competencias es una de las tareas importantes, sino lo que más, a la hora de acometer los procesos de formación por sus propias características e implicaciones. La asunción de la acción y el contexto hacen que no sea suficiente con verificar la integración de los saberes constitutivos de la misma en la situación formativa, sino que tenemos que igualmente integrar el contexto de acción donde se activa y evidencia para poder concluir que una persona dispone de la misma.

La consecuencia de ello es que tenemos que integrar los contextos no formales e informales en los dispositivos de evaluación de la competencia. En este trabajo, tratamos de reflexionar sobre cómo ha de darse dicha integración, a la par que tratamos de apuntar algunos de los instrumentos de evaluación de competencias que propicien las evidencias necesarias. Partimos del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental, que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias sobre los objetos de evaluación pretendidos. En este sentido, las evidencias se pueden relacionar con el tipo de saber que queremos evaluar (conocimientos, procedimientos, actitudes...).

La clasificación propuesta se basa en la pirámide de Miller (1990), partiendo de instrumentos relacionados con lo que se sabe, sabe cómo, demuestra cómo y hace un individuo en situaciones de actuación profesional.

Sirva como reflexión final que la selección y uso de instrumentos de evaluación está relacionado con qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar en los escenarios

socioprofesionales. No debemos olvidar en esta dimensión instrumental el nivel de precisión y la cantidad de riesgo que es aceptable. Es decir, si queremos ser precisos y correr pocos riesgos el dispositivo instrumental debe ser amplio y multivariado, a la par que hay que garantizarle validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

*Palabras clave:* competencia profesional, evaluación, evidencias de competencia, instrumentos de evaluación, educación no formal.

### **Abstract**

Competence evaluation is one of the most important tasks—if not the most important task of all—to undertake in educational processes, because of the inherent characteristics of competence evaluation and its implications. Action must be assumed, and context must be taken into account. It is therefore not enough to verify that the knowledge constituting a skill has been integrated in an educational setting. The context of action where the competence is activated and manifested must be integrated as well before it can be concluded that a person has that competence.

The result is that non-formal and informal contexts must be integrated into our devices for competence evaluation. This paper reflects upon how to integrate these extra contexts and singles out some of the skill assessment tools that make it easier to find the evidence needed. It begins with the rule of *multiple tool variety* and *triangulation*, under which one must integrate and therefore consistently coordinate different ways of collecting evidence of the targets of assessment. Relationships can then be found between the evidence and the type of knowledge to be assessed (e.g., knowledge, procedures, attitudes).

The proposed classification is based on Miller's pyramid (1990), using instruments related to what an individual knows, knows how to do, shows how to do and does in professional performance situations.

There is one final reflection: The selection and use of assessment tools is related to what and how much evidence is sufficient to conduct assessments in social and occupational settings. The acceptable level of accuracy and the acceptable amount of risk must not be neglected in this respect. That is, if one wants to be accurate and run little risk, one's tool should be broad and multivariate, and one must at the same time ensure the tool's validity, reliability, flexibility and impartiality.

*Key words:* occupational skill, evaluation, evidence of competence, assessment tools, non-formal education.

## Introducción

No son pocos los instrumentos que pueden activarse en los dispositivos de evaluación de las competencias en contextos no formales, dadas las características de los mismos. Sea como fuere, partimos del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental, que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias sobre los objetos de evaluación pretendidos.

Dados los límites de este trabajo no nos vamos a detener en una descripción detallada de la multivariedad de instrumentos para llevar a cabo la evaluación en contextos no formales. Con todo hay que tener presente siempre los objetos de evaluación en dichos contextos, ya que no es lo mismo evaluar las competencias en los escenarios sociolaborales, como realizar una evaluación de necesidades formativas en los mismos. Nuestro enfoque, dado el variopinto paisaje de contextos no formales, queremos centrarlo en la formación para el trabajo y para el desarrollo socioprofesional, y más en concreto, en la evaluación de competencias, del desempeño profesional, considerando a la vez tanto su adquisición a través de aprendizajes formales, como no formales e informales.

Siendo así, incluso hemos de ser cautos, dada la variabilidad instrumental que podemos encontrarnos; queremos centrar la atención solamente en torno a algunos de ellos, dada su relevancia e importancia a tal efecto en los momentos actuales.

## Evaluación de competencias

La evaluación de las competencias, por sus propias características e implicaciones, es una de las tareas, sino la más importante, a la hora de acometer en los procesos de formación. Baste para ello sencillamente en reparar sobre la propia utilidad y sus consecuencias socioprofesionales (certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc.).

Eludiendo, en cualquier caso, las implicaciones que el proceso tiene por la propia naturaleza de la competencia, no debemos olvidar que cualquier *plan de evaluación de la competencia profesional* debe:

- Precisar la finalidad (profesionalización, clasificación, certificación, etc.).
- Adoptar un enfoque de evaluación individual.
- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva.
- Identificar las prácticas profesionales con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Establecer el dispositivo en relación con quién evalúa, creíble y aceptado, consensuado.
- Definir los procedimientos de recogida de información y construir los instrumentos.

Como tal exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma se posee, aunque no debemos olvidar que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño o acciones específicas. Esto obliga a determinar qué tipos de desempeño permitirán reunir evidencia, lo cual nos remite a la cantidad y calidad suficiente de las evidencias que debemos recoger.

Asumimos como evidencias las pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona posee y que determinan su competencia. Las mismas pueden clasificarse de diferentes formas:

- *Evidencias de conocimiento* corresponden al equipamiento de recursos con los que se cuenta.
- *Evidencias del proceso* corresponden a aquellos elementos que indican la calidad en la ejecución de una tarea y que son factibles de observación y análisis dentro del proceso de trabajo.
- *Evidencias del producto* corresponden a los resultados o productos identificables y tangibles, como referentes para demostrar que una actividad fue realizada (Mertens, 1998).

Pero el problema fundamental de las evidencias no es su tipología, sino fundamentalmente su determinación en clave de qué conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes... se desean medir, cuántas evidencias se requieren, cuántos tipos diferentes de evidencias.

Se entiende por evidencia suficiente el mínimo imprescindible que debe ser evaluado. La atribución de la competencia requiere que estas evidencias tengan «suficiencia» necesaria respecto a que se han alcanzado los estándares de com-

petencias fijados. Las evidencias suficientes de desempeño son las generadas por las personas en la resolución de las situaciones profesionales, y responden a la preguntas ¿qué aspectos del desempeño constituyen la base de inferencia de competencia?, ¿qué criterios van a ser aplicados en su evaluación?, ¿cómo estos criterios deben ser desarrollados, con qué procedimientos, quién debe desarrollarlos?

La respuesta a estas cuestiones podemos encontrarla en la *guía de evidencias*, como herramienta de apoyo a la evaluación (Souto, 2009). Su objetivo es ayudar a la planificación y ejecución del trabajo del evaluador que en ningún caso supone la merma de su juicio profesional. La guía de evidencias es un instrumento básico para garantizar altos niveles de fiabilidad, validez y pertenencia en la evaluación de las competencias en dos aspectos fundamentales ¿qué se va a evaluar? y ¿cómo se va a evaluar? El primero de ellos conduce a la elaboración del estándar de evaluación de la competencia, mientras que el segundo se concreta en los métodos de evaluación y su contexto de aplicación.

A modo de síntesis, puede ser ilustrativo el siguiente cuadro sinóptico, en clave de *norma de competencia*, como la expresión estandarizada del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para un desempeño competente (Echeverría, 2009). Más que un instrumento jurídico de obligado cumplimiento, la *norma de competencia* es un patrón de comparación obtenido a través de un análisis funcional del trabajo, que permite delimitar las competencias requeridas en una determinada ocupación mediante una estrategia deductiva. Al constituirse en un estándar, permite comparar determinado desempeño laboral observado con dicho referente, para establecer si se adecua o no, facilitando al mismo tiempo la creación de un lenguaje común para los procesos de formación, evaluación y certificación de competencias.

**CUADRO I.** Muestra de un prototipo de norma de competencia (a partir de Vargas, 2004, p. 66 y Echeverría, 2009, p. 339)

<b>COMPETENCIA GENERAL:</b> «Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo». Debe establecerse en términos de resultados precisos y concretos.	
<b>UNIDADES DE COMPETENCIA:</b> «Realizaciones profesionales, entendidas como elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza».	
<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO:</b> Enunciados evaluativos que demuestran el desempeño del trabajador y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados. Son la base para diseñar la evaluación.	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS PARA EVALUACIÓN:</b>
	<b>EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO:</b> Situaciones o circunstancias laborales en las que se demuestra el fruto de la actividad profesional. Son resultados tangibles, mensurables en el desempeño directo o en las evidencias del producto.
	<b>DESEMPEÑO DIRECTO:</b> Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.
	<b>EVIDENCIAS DE PRODUCTO:</b> Resultados tangibles usados como evidencia.
<b>CAMPOS DE APLICACIÓN:</b>	<b>EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN:</b>
Incluye las diferentes circunstancias, materiales y ambiente organizacional dentro de las cuales se desarrolla la competencia.	Especifica el conocimiento que permite a los trabajadores lograr un desempeño competente. Incluye conocimientos sobre principios, métodos o teorías aplicadas para lograr las realizaciones descritas.
<b>GUÍA DE EVALUACIÓN:</b> Establece los métodos y la utilización de las evidencias para la evaluación de la competencia.	

## Dispositivos de evaluación de las competencias en contextos no formales

### Sobre el objeto, indicadores, criterios

Centramos la atención en el desempeño profesional en escenarios profesionales y hacia la búsqueda de evidencias, resultado del trabajo realizado, porque como hemos apuntado la evaluación de la competencia nos remite insoportablemente al propio desempeño profesional.

Siendo así, y entrando en el propio objeto de evaluación de las competencias, ni que decir tiene que lo primero que hemos de atender es al propio perfil profesional y al conjunto de competencias que lo constituyen. Este hecho nos obliga



a centrar con precisión el mismo. En este contexto funcional hay que especificar las realizaciones profesionales objeto de evaluación con claridad, así como los criterios de realización.

Las realizaciones profesionales, de hecho, no son más que los indicadores que se han de utilizar en la evaluación de la competencia.

Eludimos, dados los límites de este trabajo, mayor profusión o concreción en los indicadores, así también obviamos cualquier otra consideración sobre el tipo de competencias que se han de evaluar (básicas, instrumentales, específicas, transversales...) sobre las cuales también habría que centrar indicadores. Nuestra pretensión pasa sencillamente por ilustrar el procedimiento. En cada caso particular habrá que centrar y atrapar el objeto y los indicadores de evaluación.

Un tema particular en este contexto de análisis es el de los criterios de evaluación. La lógica de la competencia nos lleva a la lógica de la norma o los estándares competenciales. De hecho en la mayoría de las experiencias de evaluación de esta naturaleza se fijan dichos estándares con distintos formatos. Por ejemplo podemos tener un referente criterial asociado directamente a niveles de desempeño: satisfactorio, básico, competente o destacado, o no satisfactorio, satisfactorio o sobresaliente. En ambos casos se alude a la presencia de los criterios de realización.

## **Sobre los dispositivos, instrumentos y sistemas de registro de información**

Partimos de la consideración de que no hay ningún método o instrumento de evaluación por sí solo que pueda proporcionar toda la información para juzgar la competencia de un profesional. Asumimos más bien que no son pocos los instrumentos que pueden activarse en un dispositivo de evaluación de la competencia profesional, dadas, como decimos, las características de la misma. Sea como fuere, partimos del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental (Tejada, 2006), que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias de la competencia profesional (De Ketele, 2006; Gerard y Bief, 2008; Cano, 2008).

Por otra parte, como venimos sosteniendo, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, si bien para su adquisición y desarrollo cabe haber adquirido previamente toda una serie de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes), que hemos de describir de acuerdo a los resultados de aprendizaje o norma

de competencia, en consonancia con la *pirámide de Miller* (1990, citado por Rodríguez, 2006), podemos acometer la evaluación de la competencia a partir de los distintos tipos de saberes. Siguiendo la referida pirámide, podemos aludir a cuatro niveles de evaluación en relación directa del tipo de saber.

En la base estaría el *saber (know)* o conjunto de conocimientos teóricos que todo profesional debe dominar como fundamentadores de la práctica profesional, a sabiendas como indica el propia Miller, de que no son suficientes, y por tanto no podemos quedarnos en este nivel de evaluación para atrapar la competencia, sencillamente estaríamos en su dimensión más cognitiva.

En el segundo nivel estaría el *saber cómo (know how)* usaría los saberes teóricos adquiridos si los tuviera que poner en práctica en un contexto particular. En este nivel evaluativo podemos obtener una *pre-visión*, en el sentido de visión previa de la práctica profesional. Con todo tampoco podemos conformarnos con este nivel evaluativo, puesto que el mejor de los casos puede llevarnos a la capacidad de las personas pero no a su competencia, al faltarles la dimensión contexto y acción profesional.

En el tercer nivel nos encontraríamos con el *demuestra cómo (show how)* lo haría, es una demostración con hechos, cercana a la realidad pero aún no es la práctica profesional directa. Las simulaciones, *rol playing*, pueden ser buenas situaciones a tal fin, pero con ello tampoco podemos concluir sobre la competencia profesional.

Finalmente, en la cúspide de la pirámide, Miller incardina el *hacer (doing)* en la práctica profesional. Estaríamos pues ante una actuación real, en un contexto o situación profesional de desempeño y en el momento de evidenciar la competencia.

Esta descripción, aunque útil para nuestros propósitos de evaluación de la competencia, no la consideramos definitiva, por cuanto no integra explícitamente los saberes asociados al «saber ser» y «saber estar» (actitudes, valores y normas fundamentalmente), aunque pueden considerarse implícitos en el «saber actuar» en contexto.

Su interés está en la consideración de dos grandes bloques de pruebas o instrumentos de evaluación en consonancia con la propia estructura de la pirámide cognición-comportamiento: qué conocimientos sabe y sabe cómo usar los conocimientos a través de pruebas teóricas y prácticas, exámenes, entrevistas,...; *muestra como lo haría* a través de portafolios, proyectos, análisis de simulaciones, *rol-playing*...; *qué hace* a través de escalas de observación, estructuración de la práctica profesional...

### **Instrumentos relacionados con el *sabe* y *sabe cómo***

En este bloque podemos considerar todo un conjunto de instrumentos muy variados, pero lo habitual es agruparlo en torno a *pruebas teóricas*, que a su vez podemos clasificar en pruebas de lápiz y papel y pruebas orales.

Son instrumentos que permiten verificar el nivel de logro de los individuos en relación con los conocimientos y su uso. Desde el examen oral hasta las pruebas objetivas (discriminación simple, elección múltiple, localización, ordenación, etc.) pasando por las pruebas de ensayo o libro abierto, mapas conceptuales, existe un amplio espectro.

- *Pruebas orales*. Permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas, a la vez que nos permiten verificar la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples.
- *Pruebas de ensayo*. Son pruebas que incluyen preguntas abiertas (una o más) sobre un tema o aspecto concreto, que implican el conocimiento o procesamiento de la información requiriendo procesos de razonamiento o síntesis de la información. Las respuestas muestran tanto los conocimientos, su transferencia y crítica conceptual, como su capacidad para emplear el lenguaje de forma clara, precisa y expresiva. De esta forma, además, se puede valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual propio de un área de conocimiento.
- *Pruebas de libro abierto*. Son pruebas de evaluación similares a las anteriores, a las que hay que incluir dos elementos diferenciales: a) el alumno o persona evaluada puede consultar todo tipo de material y b) las cuestiones o preguntas planteadas no serán de mera repetición, sino que incluirán aspectos de crítica y valoración de hechos, elementos o relaciones planteadas.
- *Pruebas objetivas*. Suelen ser el conjunto de ítems de enunciado breve, a los que siguen una o más respuestas presentadas a modo de alternativas, existiendo una solución común válida para todos los alumnos. El objetivo de este tipo de pruebas es la evaluación del conocimiento teórico, el reconocimiento y la discriminación de información, la aplicación de principios o reglas y la interpretación de datos. Refuerzan el pensamiento selectivo más que los procesos mentales dirigidos a la construcción de conocimiento.

Existen diferentes modalidades: de evocación, de discriminación, de reconocimientos, etc.

- *Mapas conceptuales*: Son instrumentos que pretenden evaluar la formación de conceptos y significados, con lo cual podemos verificar el nivel de profundidad alcanzado en el aprendizaje, también sirven para mostrar cómo se llega al enfrentarse a un conocimiento nuevo, explicitando los conocimientos previos adquiridos sobre el particular.

### **Instrumentos relacionados con el *demuestra cómo***

- *Pruebas de desempeño*: Todas las actividades realizadas durante el período de formación (realización de proyectos, estudio de casos, etc.) pueden ser consideradas como tales, aunque se suelen elaborar específicamente para evaluar el logro de los objetivos, al permitir valorar hasta qué grado se han integrado los «saberes» potenciados y la capacidad de combinación y movilización de las personas para actuar con competencia.

En este tipo de pruebas se presenta una situación problemática frente a la cual el alumno o aspirante responde realizando una actividad, bajo condiciones específicas.

Para ello, debe estar:

- enfocada a los estándares de competencia,
- orientada a la resolución de problemas o proyectos a realizar,
- configurada de tal manera que requiera la combinación y puesta en práctica de todos los componentes de la acción profesional,
- construida de forma lo más similar posible a situaciones de trabajo reales,
- condicionada por ciertas exigencias, restricciones y recursos que se presentan con frecuencia en la práctica profesional,
- concretada al máximo en cuanto a los resultados observables a alcanzar.

Cada día están tomando más relevancia en la evaluación de competencias, orquestándose verdaderas situaciones de simulación profesional por donde alumnos o participantes en procesos de evaluación de competencias. Así por ejemplo, en el ámbito de la salud se ha consolidado el *Examen clínico objetivo*

*estructurado*, con un formato flexible, basado en un circuito de pacientes, llamado estaciones, donde los examinados interactúan con un paciente estandarizado, para demostrar habilidades específicas. En cada situación el observador atribuye una puntuación de acuerdo a una lista de cotejo o una escala global (rúbrica) previamente diseñada y validada.

Algo similar ocurre en otros ámbitos donde hay que evaluar y certificar competencias, como los el ámbito de la formación de conductores, de pilotos aéreos o de tren, o incluso en capacitación de habilidades sociales en programas de recursos humanos.

*Proyectos*: Se pueden considerar instrumentos útiles para evaluar los aprendizajes, ya que permite verificar las capacidades de:

- Representar los objetivos a alcanzar.
- Caracterizar propiedades de lo que será trabajado.
- Anticipar resultados intermedios y finales.
- Escoger estrategias adecuadas para la solución de un problema.
- Ejecutar acciones para alcanzar procesos o resultados específicos.
- Evaluar condiciones para la solución de problemas.
- Elegir criterios establecidos.

Hay que considerar también que en este tipo de dispositivo de evaluación de competencias se integran otros tantos instrumentos, ya que podemos realizar el seguimiento a través de la producción de trabajo, la observación, entrevistas, cuestionarios, etc.

- *Rúbricas*: Se pueden considerar instrumentos útiles para evaluar ensayos, trabajos individuales, proyectos, producciones, presentaciones orales... Las podemos definir como guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar el correspondiente *feed-back*.
- *Entrevistas*: Amén de otras consideraciones sobre su utilidad, son unas herramientas muy adecuadas para clarificar temas planteados en la evidencia documental presentada, siendo especialmente útil en áreas donde el juicio y los valores son muy importantes, así como para confirmar la

capacidad para sostener un argumento demostrando un conocimiento amplio y adecuado sobre el particular.

Con independencia de ser estructuradas, semiestructuradas o sin preparación específica, la tipología de entrevistas para evaluar competencias es muy variada (Rodríguez, 2006, p. 95 y ss.), aunque sólo consideremos algunas de ellas:

- Entrevista *motivadora o de incitación* a utilizar las competencias indagando acerca de intereses y expectativas.
- Entrevista de *orientación* que no pretende tanto evaluar la competencia cuanto de potenciarla en la gestión de los procesos de tomas de decisiones de elección de situaciones.
- Entrevista *evaluativa*, que pudiéndose apoyar en rejillas con preguntas específicas, puede acotar el nivel de competencia adquirido, además de constatar diferencias significativas sobre las mismas.
- Entrevista de *explicación de la acción* como recurso para la explicación de las maneras de proceder y de los procedimientos usados en el lugar de trabajo o escenario profesional
- Entrevista *biográfica*: que va a motivar a la persona a analizarse, a reflexionar sobre sus vivencias pasadas, a reconstruir su historia y a revisar sus experiencias personales y profesionales. Es muy utilizada en el balance de competencias. La síntesis de este tipo de trabajos puede ser un currículum vitae o una historia de vida.

### **Instrumentos relacionados con el *hacer***

- *La observación*: Más que un instrumento se considera toda una técnica que centra su atención en el desempeño profesional. Con independencia de los sistemas de observación (informal o estructurada, con medios tecnológicos –videograbación– presente o cámara oculta, con listas de cotejo –*check-list*– o escalas de valoración para sistematizar la información recogida) es muy importante tener presente la situación a observar –simulada o real–, tener presente los momentos de registro y los responsables de dicha observación. Lo habitual es que los protocolos de evaluación suelen ser cumplimentados por la jerarquía de proximidad (jefe de taller, responsable de equipo, director del proyecto...) y es recomendable que su aportación se realice con un espíritu y unas modalidades de coevaluación.

- *«Evaluación 360°»*: Podemos considerar este tipo de técnica o dispositivo calidoscópico de evaluación del desempeño profesional, por cuanto suelen implicarse los superiores jerárquicos, los colaboradores, los subordinados y el propio afectado por la evaluación del desempeño (autoevaluación). No es tanto una evaluación final, sino más bien un incentivo para la reflexión personal sobre la evolución del desarrollo de la profesionalidad, siempre que esta técnica se utilice en determinadas condiciones.

Por encima de todo requiere un contexto no amenazador ni conflictivo. Es preciso un ambiente de confianza asegurado por la publicación de las reglas con una carta de explicación personalizada, por la confidencialidad en el ámbito individual y la transparencia en el ámbito colectivo.

Su eficacia, al igual que otros sistemas, depende de la concreción de:

- Una autodescripción de las competencias, definidas con relación a las normas de competencia o estándares de desempeño.
- La descripción de las competencias realizada anónimamente por otras personas que le conocen, descripciones igualmente definidas de acuerdo a normas de competencias.

- *El balance de competencias*: Son esenciales a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la competencia de acción profesional, pero especialmente al final. Ésta se debe preparar, desarrollar y finalizar con sumo esmero, tanto por parte de los monitores, como del tutor.
- Hay que considerar que este dispositivo, a diferencia de otros no es evaluativo, sino que se caracteriza por su fuerte connotación autoevaluativa, con finalidad más bien orientadora. De hecho, el balance nace como técnica orientadora y como tal permite concienciar de las propias competencias y facilita el camino hacia la construcción de un proyecto profesional sentido como propio y coherente con las expectativas y oportunidades existentes en el mercado laboral.
- *Portafolios, carpetas de aprendizaje, dossiers*: Suelen ser una colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos realizados, donde se refleja la evolución y progreso durante un período de tiempo. Promueve la evaluación formativa, favoreciendo el desarrollo de competencias de independencia o autonomía, reflexión y auto orientación o autorregulación. El portafolio tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y estimula los procesos de desarrollo profesional

- Hay muchos tipos de portafolio, como destaca Rodríguez (2006, p. 100). Por si interés para nuestro trabajo destacamos:
  - El *pasaporte profesional (career Passport)* en que se describen las experiencias personales y profesionales, se traducen dichas experiencias en términos de habilidades, conocimientos, actitudes, competencias e intereses. El Europass podría considerarse un tipo de este portafolio profesional, en el que además se pueden incluir el portafolios-pasaporte europeo de lenguas, y el portafolios-pasaporte tecnológico en relación con las competencias asociadas a las nuevas tecnologías.
  - La *tarjeta profesional*, donde puede integrarse todo un conjunto de experiencia profesional y formativa, validada por organismos oficiales o acreditados para el reconocimiento del aprendizaje.

Sirva como reflexión final de este apartado que la selección y uso de instrumentos de evaluación está relacionado con qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar la competencia. A ello, también, hay que añadir el nivel de precisión y la cantidad de riesgo que es aceptable. Es decir, si queremos ser precisos y correr pocos riesgos el dispositivo instrumental debe ser amplio y multivariado, a la par que hay que garantizarle validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

## Referencias bibliográficas

- DE KETELE, J. M. (2006). Caminhos para a avaliação de competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40,3, 135-147.
- EHEVERRÍA, B. (2009). Trece interrogantes sobre la E.R.A. de las competencias. En J. TEJADA (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 331-346). Madrid: Tornapunta.
- GERARD, F.M. BIEEF (2008). *Evaluer competences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- MERTENS, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.



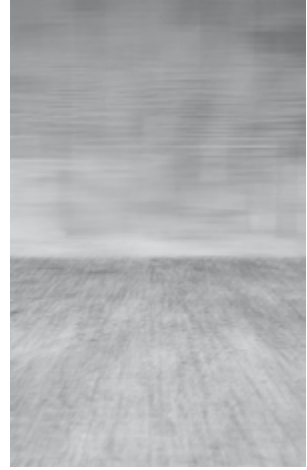
- MILLER, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 9, 63-67.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- SOUTO, E. (2009). La guía de evidencias y el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales. En J. TEJADA (Coord.) ET AL., *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 323-329). Madrid: Tornapunta.
- TEJADA, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Revista Bordón*, 58 (3) 121-139.
- (2010). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias en C. MARCELO, (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente*, en prensa.

## Fuentes electrónicas

- CANO, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Recuperado el 25 noviembre 2009, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123col1.pdf>.
- VARGAS, F. (2004). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado el 31 de enero de 2005, de: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm>.

**Dirección de contacto:** José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G-6 Campus de Bellaterra, 08193 Bellaterra, Barcelona. España. E-mail: [jose.tejada@uab.es](mailto:jose.tejada@uab.es)





## Experiencias educativas (Innovación)



# **La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias**

## **Co-assessment as a complementary alternative to learning assessment. Analysis and reflection in university classrooms**

Ana Gessa Perera

*Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias Empresariales. Departamento de Economía Financiera. Huelva, España.*

### **Resumen**

En el momento actual, en el que se están produciendo cambios importantes en la Educación Superior es necesario entender que éstos dependen también de que se modifiquen los criterios y las estrategias de evaluación, en el marco de una enseñanza basada en competencias y centrada en el trabajo de los estudiantes. Así, la coevaluación, junto con otras estrategias metodológicas de evaluación, se contempla como una interesante alternativa complementaria para evaluar determinadas competencias de los estudiantes universitarios. En este trabajo se realiza un análisis y reflexión de la idoneidad de la evaluación conjunta profesor-alumno para evaluar determinadas competencias desarrolladas por los universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo este análisis simultaneamos la aplicación de esta metodología con otras alternativas de evaluación, para evaluar el aprendizaje de un grupo de alumnos de la titulación de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. Se trata de compatibilizar diferentes métodos de evaluación del aprendizaje del alumno, aplicando la coevaluación para valorar algunas competencias de los alumnos, mediante la valoración de los trabajos realizados por los grupos de alumnos y expuestos en clase. Esta experiencia nos ha permitido orientar la evaluación, desde otro enfoque, basado en la mejora del aprendizaje del alumno, tras comprobar el alto interés de los

alumnos por participar en el proyecto (superando el 70% de los alumnos matriculados en la asignatura), así como los resultados de la evaluación del aprendizaje, tras verificarse, de un lado, la aproximación de las evaluaciones de los alumnos y la del docente, y de otro, la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y de la evaluación de la docencia impartida. Todo ello nos hace reafirmarnos en la necesidad de una reconceptualización de la evaluación que incluya nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje.

*Palabras clave:* coevaluación, evaluación del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo, Educación Superior.

### **Abstract**

Important changes are happening in higher education right now. It must be understood that these changes depend also on there being a change in evaluation criteria and strategies, as part of a skills-based education focusing on student's work. Co-assessment, in combination with other methodological strategies, is looked at as an interesting complementary alternative for evaluating certain university student skills. This paper analyses and reflects upon the fitness of joint teacher/student assessment for evaluating certain skills developed by university students in the teaching/learning process.

For this analysis, the authors applied this methodology together with alternative evaluation methodologies to assess learning in a group of business administration students at the University of Huelva, Spain. The goal was to find a way of making different methods of evaluating student learning compatible with one another, applying co-assessment to assess some student skills, through the assessment of papers written by groups of students and presented in class. This experience enabled the authors to place another focus on evaluation, a focus based on improving student learning. It was noted that students were greatly interested in participating in the project (Over 70% of the students who had enrolled in the course were interested in participating). The results of the learning assessment were interesting, too; a closeness was found between the students' assessments and the teacher's assessment, and it was found that the students' academic achievement improved, as did the evaluation of the teaching provided. With this evidence, the authors reaffirm the need for a reconceptualisation of assessment to include new approaches in a learning-oriented environment.

*Key words:* co-assessment, learning assessment, collaborative learning, group projects, higher education.

## Introducción

La evaluación del aprendizaje como actividad compleja que forma parte del proceso docente, se ha convertido en los últimos años en objeto de discusión, reflexión y debate en entornos educativos. Evidencia esta preocupación el significativo número de investigaciones referidas a innovaciones docentes en la fase evaluación del aprendizaje, analizadas desde diferentes puntos de vista. Algunas referidas a los criterios y estándares para evaluar el aprendizaje (Darby, 2007; Woolf, 2004; Stowell, 2004), otras relativas a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (Coll et al., 2007; Keppell et al., 2006) y otras que abordan cuestiones relativas a las diferentes metodologías utilizadas (Bleske-Rechek et al., 2007; Romer 2002; Leach et al., 2001).

Atendiendo al objetivo de este trabajo, nos centramos en los procedimientos de evaluación del aprendizaje que involucran al alumno, convirtiéndose en juez y parte del proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación por pares y coevaluación). Forman parte del conjunto de los denominados procedimientos de «evaluación alternativa» (Álvarez, 2008, p. 252), que a diferencia de los métodos basados en la medida del aprendizaje o en pruebas objetivas, se realiza a través de tareas reales.

Boud y Falchikov (1989) analizan los resultados de diversas publicaciones sobre estos procedimientos, resaltando, a parte de los aspectos técnicos de análisis (fiabilidad, contenido, consecuencias, etc.), la conveniencia de su implantación en entornos de enseñanza en el que el aprendizaje del alumno, y no la docencia del profesor, debe ser el elemento central. Asimismo, Dochy et al. (1999) han resaltado la importancia que tiene la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación y la necesidad de seguir profundizando en el estudio sistemático del mismo.

A pesar del rechazo inicial que puede presentar cierto sector del profesorado universitario a compatibilizar los métodos tradicionales de evaluación con nuevos enfoques, las limitaciones de la evaluación centrada exclusivamente en el profesor y las potencialidades de estos métodos para estimular el aprendizaje profundo y autorregulado han incrementado en los últimos años en las aulas universitarias la utilización de los procedimientos que involucran al alumno en el proceso de evaluación (Silén, 2006; Taras, 2002; Jones et al., 2006).

Además, teniendo en cuenta, tal y como afirman Glaser y Silver (1994) que «un programa de evaluación se debe juzgar -ahora y en el futuro- en términos de su

efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado», la evaluación no debe basarse sólo en calificar al alumno, sino que debe ser, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones, que facilite la mejora del aprendizaje. De ahí que en los últimos años se hable de «evaluación orientada al aprendizaje»<sup>1</sup> (*learning-oriented assessment*), la cual se apoya en tres aspectos (Álvarez, 2008, p. 246):

- Plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje.
- Involucrar a los estudiantes en la evaluación.
- Ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback.

La evaluación, por tanto, debe configurarse como un proceso permanente, sistemático y planificado que proporcione información útil, oportuna y confiable, sobre los diferentes aspectos del proceso educativo (Blanco et al., 2006).

Por todo ello, y dado que el objetivo de cualquier sistema de evaluación no debería ser únicamente medir o valorar las competencias cognitivas, sino que debe incluir también la valoración de otras competencias (procedimentales y actitudinales), entendemos que la evaluación del aprendizaje que realizan los mismos estudiantes constituye una variable especialmente relevante, aunque dándole, por supuesto, la validez y confiabilidad que permita su reconocimiento en el campo educativo. Por todo ello, y sin menospreciar las demás alternativas de evaluación, hemos centrado en ella nuestra investigación.

En este trabajo recogemos los resultados de la experiencia llevada a cabo en la Facultad de Empresariales de la Universidad de Huelva con los alumnos matriculados en la asignatura de Calidad Total de cuarto curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (LADE). Se trata de compatibilizar diferentes métodos de evaluación del aprendizaje del alumno, aplicando la coevaluación o evaluación conjunta profesor-alumno para evaluar algunas competencias de los alumnos, mediante la valoración de los trabajos realizados por los estudiantes y expuestos en clase.

La estructura adoptada en el trabajo es la siguiente: en primer lugar se establecen los objetivos del mismo. Seguidamente, se explica la metodología empleada, justificando la población objetivo, la información recogida y el análisis de datos. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos, finalizando con la presentación de las conclusiones más relevantes.

---

<sup>(1)</sup> Para un estudio más amplio ver, entre otros, Carless (2003) y Santos (2003).



## Objetivos

En este proyecto docente pretendemos responder a varias cuestiones sobre los aspectos más relevantes de ese tipo de evaluación, enmarcada dentro de la denominada *evaluación alternativa*: la participación de los alumnos y los resultados sobre el aprendizaje y la enseñanza.

### La participación de los alumnos

Se trata de conocer si efectivamente este tipo de evaluación estimula la participación del alumno, analizando la respuesta de los alumnos a la propuesta realizada por el profesor.

### Los resultados sobre el aprendizaje y la enseñanza

En lo que respecta a este segundo aspecto, y teniendo en cuenta que el proceso debe comprender la evaluación tanto del desempeño de los alumnos como del trabajo del docente, tratamos de conocer, de un lado el resultado sobre el aprendizaje y de otro, sobre el proceso de enseñanza.

En relación con el aprendizaje se plantearon los siguientes interrogantes:

- Las valoraciones realizadas por los alumnos ¿son realmente fiables?
- Respecto a otros cursos donde no se implantó la experiencia ¿mejora el rendimiento académico?
- ¿Existen diferencias significativas entre los alumnos que participan y los que deciden no vincularse a la propuesta?
- ¿Podría el profesor establecer propuestas de cambio o de mejora a partir de la coevaluación?

Y por último, tratamos de analizar, en qué medida mejora la calidad de la enseñanza, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinan los alumnos de la alternativa de evaluación propuesta?
- ¿Mejoran los resultados de la evaluación docente?

## Metodología

Para alcanzar los objetivos fijados, lo primero que tenemos que identificar son los sujetos de la investigación. En nuestro caso, se trata de los alumnos matriculados en la asignatura de *Calidad Total* de LADE impartida en la Facultad de Empresariales de la Universidad de Huelva.

La selección de la población objeto de estudio se fundamenta en las características de la asignatura: optativa, 9 créditos, cuatrimestral y de último curso de la titulación.

Seleccionada la unidad objeto de estudio, las fases que hemos seguido en este trabajo son las siguientes:

### Fase de preparación

Para alcanzar los objetivos del proyecto, propusimos a los alumnos de la asignatura seleccionada participar en la evaluación de algunas de las competencias (habilidades y destrezas) adquiridas y/o desarrolladas por los demás compañeros de clase.

Para ello, una vez presentada y aceptada la propuesta por los alumnos, se formaron los grupos de trabajo<sup>2</sup>, con un máximo de cuatro componentes, para trabajar en un tema seleccionado por ellos o propuesto por el profesor, siempre relacionado con la temática de la asignatura, que tuvieron que exponer ante el resto de sus compañeros al finalizar el cuatrimestre en el que se impartió la asignatura.

En todo caso, para que se alcance el éxito de la iniciativa propuesta, hay que involucrar al alumno, lo que no significa que sea preciso obligarle a participar en él, por lo que se propuso al resto de los alumnos que decidieron no implicarse en el proyecto otra alternativa de evaluación que supliera al ejercicio de esta experiencia.

Para un adecuado desarrollo del proyecto el docente presentó el plan de trabajo a los alumnos, donde se detalló las actividades que deberían realizar los estudiantes para desarrollar las competencias, con los tiempos estimados para su realización y su temporalización en el calendario del curso académico.

---

<sup>2)</sup> Tal y como afirman algunos autores (Bushell, 2006; Lejk y Wyvill, 2001, entre otros) este tipo de evaluación parece ser más empleada en situaciones de trabajo en grupos.

## Fase de presentación

Transcurrido el plazo para la elaboración de los trabajos seleccionados por los alumnos, éstos lo presentaron en público para su evaluación conjunta por sus compañeros y el profesor<sup>3</sup>. Cada alumno evaluó individualmente todos los grupos, a excepción del suyo, en una escala de puntuación previamente definida. Además, y al objeto de cumplir con el fin del proyecto, cada alumno tenía que rellenar para cada grupo un cuestionario elaborado al objeto de analizar la percepción de los alumnos de las habilidades y destrezas del resto de los estudiantes, tales como capacidad de síntesis, coordinación, originalidad, etc.

## Fase de evaluación y control

Lógicamente, para garantizar la validez de los resultados obtenidos en la iniciativa, y por tanto, valorar la seriedad y relevancia de la misma, fue imprescindible realizar un análisis comparativo de las evaluaciones de los alumnos y las del profesor, no detectando importantes desviaciones y obteniendo conclusiones relevantes para el correcto desempeño de la labor docente.

La calificación del alumno, obtenida como media ponderada en la coevaluación profesor-alumno, forma parte de su calificación final con un peso previamente fijado (entre un 15% y 30%). Entendemos que esta ponderación es la adecuada, si tenemos en cuenta que:

- La evaluación no cubre la totalidad de las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es una valoración grupal y no individual.
- Es necesario que la iniciativa madure, que resolvamos las posibles deficiencias o problemas que se puedan detectar en el desarrollo de la experiencia.

---

<sup>3</sup> Algunos estudios prueban la eficacia de este tipo de evaluación durante presentaciones orales, como es nuestro caso (Cheng y Warren, 1999; MacAlpine, 1999).

## Fase de análisis de los resultados

Para responder a las cuestiones planteadas al poner en marcha esta iniciativa, y así alcanzar los objetivos fijados de la misma, procedemos al estudio de los resultados de la propuesta realizada, los cuales presentamos en el siguiente apartado.

## Resultados. Análisis y reflexión

A continuación, se comentan los resultados más significativos del análisis realizado, agrupados alrededor de los dos objetivos principales propuestos: la participación del alumnado y los resultados de la coevaluación.

### La participación del alumnado

Como se recoge en la Tabla I el grado de participación de los estudiantes en la propuesta realizada para los dos cursos académicos seleccionados supera el 70% de los alumnos matriculados en la asignatura, sobrepasando con creces ese porcentaje en el último curso analizado, con sólo 3 alumnos no participantes en la coevaluación.

TABLA I. Participación del alumno en el proyecto de evaluación conjunta

Cursos	n° alumnos matriculados	% participación (n° alum. / n° alum. matriculados)	N° grupos de trabajo
1	28 (24 O + 1 LC + 3 E)	71%	9
2	43 (35 O + 6 LC + 2 E)	93%	15

O: Optativa; LC: Libre configuración; E: Alumnos Erasmus.

La decisión de los alumnos de no participar en la experiencia propuesta se debe principalmente al horario en el que se imparte la disciplina (sólo de mañana), optando aquellos por presentarse al final del cuatrimestre a la prueba escrita

sobre el contenido teórico-práctico de la asignatura. Son pocos los estudiantes que manifiestan el miedo a presentar en público el trabajo como el motivo de renunciar a la participación en la evaluación del aprendizaje.

Hay que destacar también la implicación del 100% de los alumnos extranjeros (Programa Erasmus), perfectamente integrados en el curso y en ambos casos con experiencias similares en sus respectivas Universidades de origen, teniendo en cuenta, que en la mayoría de los casos, ya tienen implantado el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*), basado, en gran medida, en el trabajo del estudiante.

Además, en relación con las otras alternativas de evaluación utilizadas, tenemos que resaltar la alta participación de los alumnos involucrados en el proyecto en la realización opcional de diferentes prácticas propuestas durante el desarrollo del curso y consideradas en la evaluación final (resolución de problemas propuestos, discusión de casos, documentos, artículos, vídeos, etc.), lo que influye positivamente en el nivel de asistencia a clases. Ello nos hace reafirmarnos en la posibilidad de compatibilizar diferentes metodologías de evaluación, siendo el profesor, el que decida la combinación de estrategias más adecuada para su docencia.

## Resultados de la coevaluación

### Evaluación del aprendizaje

Teniendo en cuenta el margen establecido ( $\pm 1$  punto) para considerar las puntuaciones de los alumnos en la calificación global de cada uno de ellos (con la correspondiente ponderación previamente establecida), comprobamos en las Tablas II y III que sólo un grupo del primer curso académico considerado en el proyecto superó dicho intervalo, poniéndose de manifiesto la proximidad de las evaluaciones realizadas por los alumnos (ésta se obtiene por la media de todos los alumnos que no pertenecen al grupo evaluado) y por el profesor de determinadas habilidades y destrezas.

Otro indicador de acercamiento entre evaluaciones es la misma percepción por parte de alumnos y profesor del grupo mejor y peor evaluado. Así pues, ambos perciben el mismo grupo como el mejor (en el primer curso el grupo 1 y en el segundo curso el grupo 15) y el mismo grupo con la menor calificación (en el primer curso el grupo 6 y en el segundo curso el grupo 1). En ambos casos el

profesor es más complaciente con el mejor grupo y más exigente con el grupo peor calificado.

**TABLA II.** Resultados de la coevaluación. Curso 1

GRUPOS		PUNTUACIÓN (1-10)			
Nº	Componentes	Profesor (a)	Alumnos* (b)	Media**	Desviación (a) - (b)
1	2	9 ↑	8,4 ↑	8,7	0,6
2	2	8	7,5	7,75	0,5
3	2	7	7,4	7,2	-0,4
4	1	8	7,4	7,7	0,6
5	2	8	7,8	7,9	0,2
6	2	6 ↓	7,2 ↓	6,6	-1,2
7	3	8	8,4	8,2	-0,4
8	2	7	7,8	7,4	-0,8
9	4	7	7,75	7,375	-0,75

\* Media de los grupos de trabajo; \*\* Media profesor-alumnos.

**TABLA III.** Resultados de la coevaluación. Curso 2

GRUPOS		PUNTUACIÓN (1-10)			
Nº	Componentes	Profesor (a)	Alumnos* (b)	Media	Desviación (a) - (b)
1	2	6,5 ↓	7,3 ↓	6,9	-0,8
2	1	7,5	7,4	7,45	0,1
3	3	7	6,83	6,915	0,2
4	3	8	8,83	8,415	-0,83
5	3	7,5	7,73	7,615	-0,23
6	3	6,5	7,4	6,95	-0,9
7	4	8,5	8,2	8,35	0,3
8	2	7	7,67	7,335	-0,67
9	1	8,5	8,64	8,57	-0,14
10	2	8	8,29	8,145	-0,29
11	4	7,5	8,07	7,785	-0,57
12	3	8	8,5	8,25	0,5
13	4	9	8,04	8,52	0,96
14	2	7,5	7,93	7,715	-0,43
15	2	9 ↑	8,95 ↑	8,975	0,05

\* Media de los grupos de trabajo; \*\* Media profesor-alumnos.

En relación con las capacidades valoradas, son varias las conclusiones que obtenemos del análisis de los datos y que pasamos a comentar a continuación:

En los dos cursos analizados, los trabajos mejor valorados, versan sobre casos reales (empresas de diferentes sectores), donde se pone de manifiesto la aplicación de los conocimientos adquiridos de la asignatura, previamente expuestos por el profesor. Ello demuestra *el interés por los estudiantes de aplicar los conocimientos adquiridos al mundo empresarial*, lo que deberá tener en cuenta el profesor a la hora de enfocar la asignatura en próximos cursos, de cara a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En ambos cursos, más de la mitad de los grupos han seleccionado el tema del trabajo, incluyéndose dentro de éstos los equipos cuyos trabajos han sido mejor valorados. Ello refleja *un alto nivel de iniciativa por parte de los alumnos*, lo que favorece su mayor implicación en el proceso de aprendizaje.

El tamaño de los grupos de trabajo también es una variable a tener en cuenta, si nos fijamos, principalmente en el segundo curso, que por el número de alumnos matriculados en la asignatura es mayor que el del curso anterior. Observamos que los grupos de cuatro componentes han sido calificados por los alumnos por encima de 8, lo que nos puede indicar la percepción de los alumnos de *una buena coordinación entre los miembros del equipo*, lo que favorece el desarrollo del aprendizaje colaborativo en las aulas universitarias.

Otro factor por considerar son las reuniones de los alumnos con el profesor, en horario de tutorías, para tratar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo del trabajo. Esta experiencia ha propiciado, en relación con otros cursos en los que no se había puesto en marcha la misma, una mayor frecuencia de visitas al profesor, solicitando orientación en cuanto al tema, estructura, recursos bibliográficos, etc., lo que favorece *la interacción entre el alumno y el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*.

El tiempo de exposición de los trabajos (máximo de 20 minutos) fue excedido por el 85% de los grupos de ambos cursos, lo que nos puede indicar varias cosas. El profesor no haya planificado bien la tarea a realizar por el alumno, no dejando claro los objetivos a alcanzar y/o la capacidad de síntesis constituya un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos, siendo preciso en este último caso *un mayor esfuerzo* por parte del profesor *por resaltar aquellos aspectos más relevantes del trabajo desarrollado*.

Si bien existen otros factores condicionantes (tipo de asignatura, metodologías complementarias de evaluación, número de alumnos, criterios de ponderación de

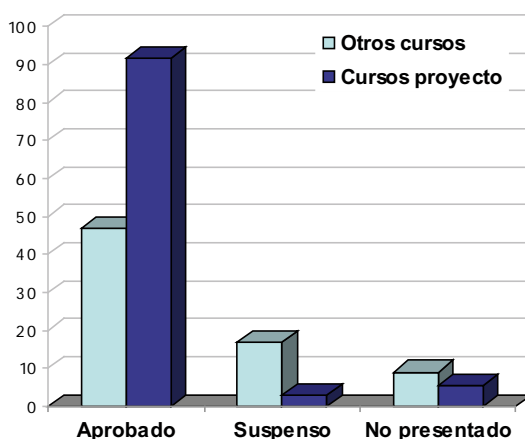
las calificaciones parciales, etc.), los resultados de la evaluación final de la asignatura recogidos en la Tabla IV es una clara evidencia del efecto positivo de la participación de los alumnos en la evaluación del aprendizaje. Ni el porcentaje de «suspense» ni el de «no presentado» superan el 10% de los alumnos matriculados, valor por debajo de la media de otras asignaturas de la titulación analizada.

TABLA IV. Evaluación del rendimiento académico del alumno

Cursos Nota	1		2	
	nº alumnos	% total	nº alumnos	% total
Matricula honor	1	3,6	2	4,6
Sobresaliente	1	3,6	7	16,3
Notable	11	39,3	8	18,7
Aprobado	11	39,3	24	55,8
Suspense	2	7,1	0	0
No presentado	2	7,1	2	4,6
Total	28	100	43	100

Si comparamos la media de las calificaciones de ambos cursos con la de otros cursos en los que no se aplicó la coevaluación de los trabajos realizados por grupos de alumnos, manteniéndose las otras metodologías complementarias de evaluación, observamos en el Gráfico I como el porcentaje de suspenses y no presentados supera al de los cursos en el que se aplicó la experiencia.

GRÁFICO I. Evaluación del rendimiento académico de los cursos del proyecto/otros cursos





## Evaluación de la enseñanza

Aunque habría que realizar un análisis más exhaustivo para poder evaluar la actividad docente, teniendo en cuenta la cantidad de factores que influyen en la misma, la Tabla V nos puede ofrecer una primera aproximación de la misma. En ella se refleja la valoración positiva de la docencia impartida, lo que nos pone de manifiesto, entre otras cosas, el grado de aceptación de la propuesta realizada, así como la integración de la asignatura en el contexto del curso y de la titulación en la que se imparte, superando en este último caso, con gran diferencia, las valoraciones medias de referencia consideradas.

TABLA V. Evaluación de la actividad docente

CRITERIOS	Media (0-10)	D. Tip.	VALORACIONES MEDIAS DE REFERENCIA	
			Curso	Titulación
Adecuación de los criterios y procedimientos de evaluación empleados	8,32	1,39	8,3	7,34
Adecuación del material de apoyo recomendado	8,20	1,15	8,13	7,37
Actitud del profesor/a (trato, accesibilidad, disponibilidad, etc.)	9,02	1,06	9,1	8,81
Dedicación del profesor	9,32	1,12	9,29	8,97

Fuente: Informes de evaluación de la calidad docente, Universidad de Huelva.

Si evaluamos para garantizar el aprendizaje y mejorarlo, debemos dejar de ver la evaluación como el punto de llegada, sino mas bien como el punto de partida para la toma de importantes decisiones, por lo que los resultados del estudio entendemos que pueden contribuir a mejorar el feedback en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el profesor pueda proponer cambios o acciones de mejora para perfeccionar o mejorar el aprendizaje del alumno.

## Conclusiones y futuras investigaciones

El análisis realizado, en una primera aproximación, nos ha permitido obtener conclusiones relevantes que nos han ayudado de un lado, cumplir los objetivos que nos propusimos al iniciar este trabajo, respondiendo a las preguntas que nos planteábamos y de otro lado, detectar posibles deficiencias o problemas en el desarrollo de la experiencia, lo que nos ha animado a continuar trabajando para profundizar en el estudio de las implicaciones de la coevaluación en el aprendizaje del estudiante universitario, proyecto que estamos desarrollando en el marco del *Programa de Innovación Docente 2008/09* de la Universidad de Huelva.

El trabajo desarrollado nos hace reafirmarnos en las conclusiones de los estudios que defienden una reconceptualización y una práctica de la evaluación, que no rechazan los presupuestos de la evaluación tradicional, sino que los incluye en una propuesta complementaria que añade y potencia nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje, eje central de la reforma en la que se encuentra inmerso el sistema universitario español.

Tal y como señala Boud y Falchikov (2006): «la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida».

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.
- BLANCO, O., SÁNCHEZ, S., RODRÍGUEZ, M. L. Y LÓPEZ-GUZMÁN, T. (2006). La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. V Congreso Internacional Educación y Sociedad:, La educación: retos del S. XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.
- BLESKE-RECHECK, A., ZEUG, N. & WEBB, R. (2007). Discrepant performance on multiple-choice and short answer assessments and the relation of performance to general scholastic aptitude. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 89-105.

- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- BUSHELL, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(1), 91-108.
- CARLESS, D. (2003). Putting the learning into assessment. *The Teacher Trainer*, 17(3), 14-18.
- CHENG, W. Y WARREN, M. (1999). Peer and Teacher assessment of the Oral and Written Tasks of a Group Project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 301-314.
- COLL, C., ROCHERA, M. J., MAYORDOMO, R. Y NARANJO, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Una experiencia de innovación en Educación Superior con ayuda de TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804.
- DARBY, J. (2007). Evaluating course evaluations: the need to establish what is being measured. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(4), 441-455.
- DOCHY, F., SEGERS, M. Y SLUIJMANS, D. (1999). The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- GLASER, R. Y SILVER, E. (1994). Assessment, testing and instruction: retrospect and prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.
- IBARRA, M. S. Y RODRÍGUEZ, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- JONES, P., LAUFGRABEN, J. Y MORRIS, N. (2006). Developing an empirically based typology of attitudes of entering students toward participation in learning communities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 249-265.
- KEPPELL, M., AU, E. Y CHAN, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- LEACH, L., NEUTZE, G. Y ZEPKE, N. (2001). Assessment and empowerment: some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305.

- LEJK, M. Y WYVILL, M. (2001). Peer assessment of contributions to a group Project: a comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1) 61-72.
- MACALPINE, J. (1999). Improving and encouraging peer assessment of student presentations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(1), 15-25.
- ROMER, T. (2002). Situated learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(3), 233-241.
- SANTOS, M. A. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SILÉN, CH. (2006). The Tutor's Approach in Base Groups (PBL). *Higher Education*, 51(3), 373-385.
- STOWELL, M. (2004). Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 495-510.
- TARAS, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- WOOLF, H. (2004). Assessment criteria: reflections on current practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 479-493.

**Dirección de contacto:** Ana Gessa Perera. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias Empresariales. Departamento de Economía Financiera. Plaza de la Merced, 11, 21002, Huelva. España. E-mail:gessa@uhu.es

# Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria

## Evaluation of emotional education in the middle cycle of Primary School

M<sup>a</sup> Jesús Agulló Morera

Gemma Filella Guiu

Anna Soldevila Benet

Ramona Ribes Castells

*Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología. Lleida, España.*

### Resumen

El principal propósito de la educación consiste en favorecer el desarrollo integral de la persona, lo cual implica atender el aspecto cognitivo y afectivo. Tradicionalmente, se han priorizado sólo los contenidos cognitivos. Por este motivo queremos incidir sobre los afectos.

El objetivo general de este trabajo de investigación que presentamos consiste en aplicar y evaluar un Programa de Educación Emocional (PEEP), integrado dentro del currículum de Primaria de ciclo medio que ayude a prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y facilite la relación consigo mismo y con los demás. Objetivo general que se constatará a partir de cuatro criterios: conseguir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, desarrollar estrategias de regulación emocional, mejorar la autoestima, aprender habilidades de vida y socioemocionales.

Pues, la finalidad es intervenir en la mejora de la educación emocional de los alumnos entre los 8 y los 10 años, en total 510 alumnos de los cuales 104 formaron la muestra de investigación. Fueron divididos en dos grupos, el grupo experimental y el grupo control, ambos constituían una muestra homogénea y estadísticamente comparable por lo que podíamos plantearnos una intervención y valorar su incidencia. Los resultados indican

que mejora el nivel de Educación Emocional (EE) de estos alumnos con un nivel de significación de  $p=0,001$ .

A partir de este momento, podemos concretar que los resultados conseguidos por los alumnos que han seguido la aplicación del programa mejoran significativamente. Este resultado, nos permite afirmar que el uso intencional del programa de educación emocional para mejorar el ámbito afectivo ha incidido positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo consideramos esencial llevar a cabo una formación y posterior evaluación del profesorado en EE, como paso previo necesario para una aplicación óptima del programa.

*Palabras clave:* educación emocional, inteligencia emocional, ciclo medio de Educación Primaria, conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida.

### **Abstract**

The main purpose of education is to favour overall personal development, which involves taking care of the cognitive aspect and the affective aspect of the self. Traditionally, the cognitive contents alone have taken priority, and it is for this reason that the authors have decided to underscore the affective facet.

The main objective of the research project presented in this paper was to apply and evaluate an emotional education programme set up as an integrated part of the middle cycle (age 8 to 10) primary school curriculum to help prevent the injurious effects of negative emotions and facilitate students' relationship with themselves and with others. Four criteria were established for finding this general objective: to obtain a better knowledge of one's own emotions and others' emotions, to develop emotional regulation strategies, to improve self-esteem and to learn life skills and socioemotional skills.

The purpose was to take part in the improvement of the emotional education of students between 8 and 10 years of age. Out of a total of 510 students, 104 formed the sample. They were divided into two groups, the experimental group and the control group. Each constituted a homogenous, statistically comparable sample, thus enabling researchers to plan an intervention and weigh its effect. The results showed that the students' emotional education level improved, with a significance level of  $p=0.001$ .

The results obtained by the students who followed the programme improved significantly. This finding enables the authors to affirm that the intentional use of the emotional education programme to improve affective scope had a positive effect on the students' learning process.

However, the authors consider it essential to provide teachers with training in emotional education, followed by evaluation, as a prerequisite to optimal application of the programme.

*Key words:* emotional education, emotional intelligence, middle cycle of Primary School, emotional awareness, emotional regulation, self-esteem, socioemotional skills, life skills.

## Introducción

Nos planteamos en primer lugar, la educación emocional como centro de interés de nuestra investigación y de hecho este constructo surge a partir de la interrelación entre dos conceptos claves: inteligencia y emoción. Pese a diferentes teorías han intentado demostrar la prevalencia de un término sobre otro, diversos estudios defienden la importancia de los dos conceptos para el desarrollo de la persona en su totalidad (Rogers, 1942; Carkhuff, 1971; Frankl, 1980; Ellis, 1977; Beck, 1976; Gardner, 1995; Mayer, Di Paolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1997; entre otros).

El concepto de emoción adquiere especial importancia a partir de la psicología humanista de Carl Rogers (1942, 1951, 1961), la relación de ayuda de Carkhuff (1971), la logoterapia de Frankl (1980) y los enfoques cognitivos de Ellis (1977) y Beck (1976). Pero un antecedente directo es Gardner (1995) quien en su teoría de las inteligencias múltiples cita, entre otros, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, llamadas también inteligencias personales, que tienen una relación directa con la inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primer vez por Salovey y Mayer (1990) pero no será hasta 1995 cuando Goleman recogerá este concepto e impulsará su difusión con una obra de gran impacto, *Emotional Intelligence*.

Hemos optamos por el concepto de educación emocional que surge al plantearnos el término de inteligencia como un constructo capaz de ser modificado y que ha sido acuñado por Bisquerra (2000), que define la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo,

constituyendo ambos elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral. Trabajamos con cinco bloques temáticos: *Conciencia emocional* que tiene que ver con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, *Regulación emocional* que hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación, *Autoestima* que incluye la valoración del aspecto afectivo del conocimiento de un mismo y de los demás, *Habilidades socioemocionales* como la capacidad de establecer buenas relaciones sociales y *Habilidades de vida* que incide en la capacidad de relación intrapersonal como la toma de decisiones, organizar el tiempo libre (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007). Según Martín y Hueber (2007) las acciones prosociales influyen en la satisfacción vital y el afecto positivo.

Una vez planteado, con toda su amplitud, el concepto de Educación Emocional (EE), es preciso hacer mención a la intervención psicopedagógica que hemos llevado a cabo en el ámbito escolar mediante el modelo de consulta colaborativa, que en el caso de los maestros se define a partir de la concepción constructivista y con el modelo de programas con los alumnos, basándonos en estudios evaluativos que prueban la eficacia de los programas (Diekstra, 2008; Pérez-González, 2008). Los programas educativos en general y, en concreto, los programas de educación emocional demuestran su eficacia a partir de la evaluación. El aprendizaje que se produce en contextos educativos es un proceso de construcción y reconstrucción del significado y este proceso se produce gracias a la mediación, intervención y el apoyo del profesor o agente educativo (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Se ha observado que una relación cercana con el maestro favorece las habilidades sociales, la asertividad y disminuyen el miedo (Rimm- Kaufman y Chin, 2007), además de promover los recursos en el proceso de socialización (Cubero et al., 2008).

Por tanto, consideramos la educación socioafectiva como un aspecto necesario que se debe enfatizar, y por este motivo se propone la aplicación del Programa de Educación Emocional en el ciclo medio de Primaria (PEEP), cuyos contenidos coinciden con los cinco bloques temáticos de la educación emocional y se proponen cinco actividades de cada bloque (Renom, 2003) integradas en la acción tutorial (durante una hora semanal en el curso escolar) y dentro de la cual se propone la práctica de estrategias y habilidades con el fin de prevenir y participar en el desarrollo de la educación emocional.



## Metodología

Se ha optado por una metodología cuasiexperimental de dos grupos con pretest y postest.

## Participantes

Antes de proceder a la aplicación y evaluación de un programa en el ciclo medio de primaria, queríamos analizar las necesidades en el ámbito afectivo mediante la aplicación del Cuestionario de Educación Emocional del ciclo Medio de Primaria (CEEMP). Para ello, la muestra invitada a participar fue de 600 alumnos, de edades comprendidas entre los 8-10 años, de centros educativos de E. Infantil y E. Primaria de la provincia de Lleida; sin embargo, la muestra aceptada finalmente se estableció en 510 sujetos. Las características de dichos alumnos se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Análisis de necesidades: variables descriptivas de los alumnos

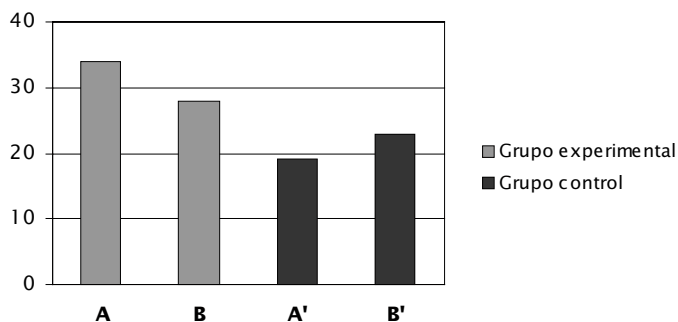
	TOTAL Alumnos	CURSO		GÉNERO	
		Tercero	Cuarto	Masculino	Femenino
CEIP de la comarca del Segrià	254 (49,80%)	126 (24,71%)	128 (25,10%)	122 (23,92%)	132 (25,88%)
CEIP de Lleida	256 (50,20%)	132 (25,88%)	124 (24,31%)	125 (24,51%)	131 (25,69%)
	510 (100%)	258 (50,59%)	252 (49,41%)	247 (48,43%)	263 (51,57%)

En concreto, de los 510 alumnos valorados, son 104 la muestra de nuestro estudio, distribuidos en cuatro centros (ver Gráfica I); dos de ellos actúan como grupo experimental (a los que llamaremos escuela A y escuela B) y los otros dos como grupo control (escuelas A' y B'). Se trata de una muestra intencional, ya que las escuelas que han participado en nuestro estudio fueron seleccionadas a partir del interés expresado por parte de los profesores de dichos centros en un curso de *Educación Emocional* que se llevó a cabo dentro del Plan de Formación Permanente desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Lleida.

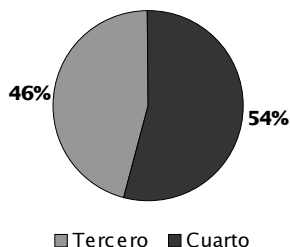
La asignación del grupo experimental se realizó al azar y se buscaron grupos con características equivalentes para el grupo control. Se partió de grupos constituidos, mediante el número de alumnos por aulas; en total ocho grupos de edades comprendidas entre 8 y 10 años de ciclo medio de primaria, escolarizados en centros públicos de enseñanza Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia de Lleida, y que se consideran equivalentes respecto a la variable curso y sexo, tal y como se observa en las Gráficas II y III.

Las escuelas (A') y (B') participaron únicamente en la evaluación inicial y final con la aplicación del cuestionario y la entrevista, mientras que las escuelas (A) y (B) tomaron parte en la investigación en tres momentos diferentes, evaluación pretest-intervención-evaluación posttest. Concretamente, 33 profesores del grupo experimental colaboraron en el asesoramiento en Educación emocional, de los cuales 19 pertenecían a la escuela A y 14 a la escuela B. Todos ellos forman parte de la muestra de estudio mediante la evaluación inicial, de proceso y final.

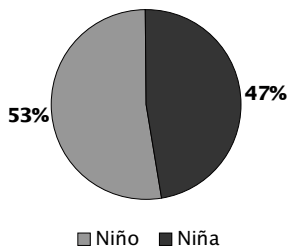
GRÁFICA I. Muestra de estudio



GRÁFICA II. Muestra de estudio: curso

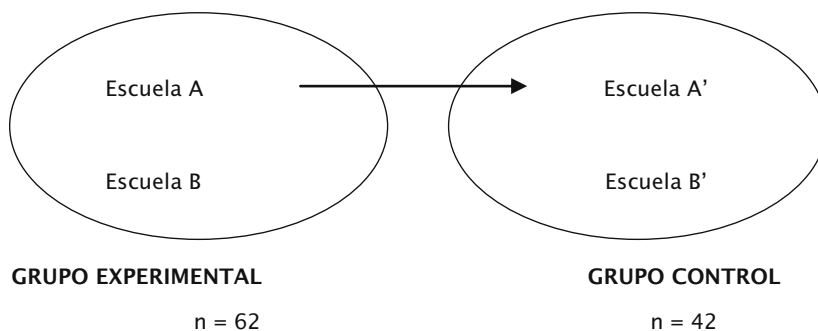


GRÁFICA III. Muestra de estudio: sexo



En definitiva, se establece la relación que se señala en la Figura I. Se trata de grupos equivalentes teniendo en cuenta el número de alumnos distribuidos por aulas, el sexo y la edad.

FIGURA I. Escuelas que participan en la investigación



Las características socioeducativas del alumnado que asiste a las escuelas A, B, A' y B', nos permite constatar que se trata de grupos muy similares entre sí:

- El nivel sociocultural y profesional de las familias que inscriben a los alumnos en estos centros escolares es muy similar. Las cuatro escuelas acogen niños y niñas procedentes en su gran mayoría de la zona rural donde están ubicadas, el nivel sociocultural de las familias se sitúa entre clase media y media-alto en similares proporciones y la lengua de uso familiar es mayoritariamente el catalán.

- Los datos relativos a las características del contexto educativo, número de alumnos del centro, profesores y alumnos, también presentan muchas similitudes.

## Variables e instrumentos

- Variable independiente (alumnos). Aplicación del Programa de Educación Emocional (PEEP) y no aplicación del programa, tanto en los profesores como en los alumnos.
- Variable independiente (profesores). Formación en Educación Emocional mediante el asesoramiento.
- Variable dependiente (alumnos-profesores). Conocimiento emocional de los profesores y alumnos a partir de los siguientes indicadores: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades de vida y socioemocionales.

Como técnicas de recogida de información es importante destacar que todos los instrumentos utilizados fueron diseñados especialmente para esta investigación (Tabla II).

**TABLA II.** Instrumentos de evaluación

	<b>Alumnos</b>	<b>PROFESORES</b>
<b>Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuestionario (CEEMP) Cuatro situaciones de cada bloque, es decir 20 preguntas con cuatro opciones para responder (alpha=0,7390)</li> <li>• La Entrevista Tres situaciones con cinco preguntas que se correspondían con los cinco bloques del programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de valoración de los contenidos básicos de la educación emocional</li> </ul>
<b>Proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de observación</li> <li>• Cuestionario valorativo de cada actividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La valoración de seguimiento</li> <li>• Evaluación de la formación en educación emocional</li> <li>• Ficha de observación de cada sesión de asesoramiento</li> </ul>
<b>Final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuestionario (CEEMP)</li> <li>• La entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de valoración de los contenidos básicos de la educación emocional</li> </ul>

## Procedimiento

Se llevó a cabo la formación, mediante el modelo de consulta, de los maestros de las escuelas que formaban parte del grupo experimental.

La evaluación de la fase inicial de los conocimientos previos del profesorado se realizó a partir de los contenidos básicos de la educación emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida) planteados en forma de pregunta y categorizados como respuesta correcta o incorrecta. Cuestionario que también se administró al final para valorar la incidencia del asesoramiento en la adquisición de conocimientos.

Para conocer el proceso del asesoramiento analizamos los resultados obtenidos mediante dos instrumentos: la valoración de seguimiento que se aplicó de forma puntual una vez realizadas la mitad de las reuniones de formación y una evaluación cualitativa final mediante unas preguntas para conocer como habían valorado los maestros la formación en educación emocional y a la vez como se podía mejorar a partir de las propuestas que planteaban. Otro instrumento fue la ficha de observación que se realizaba después de cada sesión de asesoramiento por parte del asesor.

La evaluación inicial, de proceso y final de la aplicación del programa de los alumnos se valoró a partir de los diferentes instrumentos de evaluación que presentamos:

El cuestionario (CEEMP) se pasó antes de llevar a cabo la intervención y después de la aplicación del programa como pretest-postest y evalúa los contenidos básicos que se trabajan en el programa, que se corresponde con los cinco bloques temáticos de la EE. De acuerdo con estas consideraciones, se presentan situaciones significativas en las que el sujeto pueda reconocer vivencias emocionales.

Se realizó una entrevista a los alumnos como pretest-postest antes y después del programa. Se plantean situaciones próximas al sujeto que nos permiten recoger información hacia acontecimientos y aspectos subjetivos y contrastar a la vez las respuestas obtenidas con el cuestionario.

Para llevar a cabo la evaluación de proceso, el maestro observaba durante la puesta en práctica de la actividad: el interés, la participación y el cumplimiento de los objetivos por parte de los alumnos. Recogía también cualquier incidencia, curiosidad o aspecto a destacar en una ficha de observación. Se insistía en que las observaciones significativas quedasen recogidas en la hoja de valoración de cada actividad del maestro-tutor.

Para completar la evaluación de proceso, se elaboró el cuestionario valorativo de cada actividad para anotar los aprendizajes obtenidos con la realización de las mismas. El alumno tenía que llenar una hoja de preguntas, valorándolas en una escala del 1 al 4. De acuerdo con la respuesta obtenía la puntuación que le otorgaba a cada cuestión. Con este instrumento el alumno pone de manifiesto la motivación, el interés y su participación, a la vez, que expresa la adquisición o no de los objetivos propuestos en las actividades planteadas y el aprendizaje o no de unos contenidos primordiales para la mejora en el ámbito afectivo.

## Resultados

### Profesorado

En cuanto a la formación del profesorado, después de haberla llevado a cabo en las escuelas del grupo experimental, observamos con la evaluación inicial mediante el cuestionario de conocimientos previos que no se detectan diferencias significativas entre el profesorado de ambas escuelas del grupo experimental.

De los resultados obtenidos con esta técnica de investigación, podemos afirmar que el 33,33% tiene dificultad para definir el término de emoción. Igualmente el 16,66% no tiene claro el concepto de educación emocional. En los bloques de conciencia y regulación emocional se obtiene el mismo porcentaje de respuestas incorrectas, un 6,66%. Respeto a la autoestima, un 3,33% define incorrectamente el concepto. Mientras que el tanto por cien se incrementa en habilidades socioemocionales, que obtienen uno 20%, y en habilidades de vida, que consigue una puntuación del 23,33%.

Se comparan los resultados obtenidos antes y después del asesoramiento. Existe un incremento significativo de respuestas correctas en la definición de todos los conceptos planteados, respecto a la valoración inicial. Es decir, el número de respuestas acertadas aumenta positivamente en el cuestionario postest. Por otra parte, al aplicar la T de Wilcoxon, al ser muestras no paramétricas relacionadas, observamos diferencias significativas entre el pretest y el postest en todas las preguntas, excepto en el concepto de regulación, que en la valoración de conocimientos previos ya obtenía una puntuación elevada con un porcentaje del 84,84%.

**TABLA III.** Incremento porcentual del profesorado después del asesoramiento

<b>Conceptos</b>	<b>INCREMENTO PORCENTUAL</b>
Emoción	49,36%
Educación emocional	56,06%
Conciencia emocional	50,91%
Regulación emocional	8,49%
Autoestima	26,97%
Habilidades socioemocionales	46,67%
Habilidades de vida	67,57%

Con los resultados obtenidos, podemos afirmar que la formación de maestros a lo largo de los asesoramientos ha aumentado los contenidos básicos de la educación emocional.

Se llevó a cabo un estudio de la validez ecológica mediante un grupo de discusión, seis meses después de aplicar la evaluación de los conocimientos finales a los maestros que asistían al asesoramiento. Las respuestas que se obtuvieron pueden agruparse en tres aspectos: Un 56,6% manifiestan la aplicación de las actividades planteadas en un contexto escolar normalizado; un 33,3% valoran como fundamental la formación e implicación de todo el profesorado del centro, y el 13,3% restante considera importante el apoyo y la valoración por parte de los agentes implicados, ya sean los propios padres, el AMPA, el EAP o los asesores.

## **Alumnado**

Una vez detectadas las necesidades existentes, centramos nuestra intervención en el grupo experimental y grupo control, es decir, una muestra de 104 sujetos, el 59,61% de los cuales representa el grupo experimental y el 40,38% restante equivale al grupo control. Partimos, de una distribución normal de la población, a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyo resultado es no significativo, control (0,63) experimental (0,89)

Con el fin de constatar si existen diferencias entre ambos grupos, pasamos el cuestionario pretest al inicio del curso escolar. En la Tabla IV presentamos las medias y la desviación típica de las respuestas obtenidas en el cuestionario pretest y la comparación de ambos grupos con la prueba T de Student para grupos independientes.

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que se trata de grupos equivalentes, pues no existen diferencias significativas en la situación inicial respecto al grupo control y experimental, ya que el nivel de significación es superior a 0,05.

**TABLA IV.** Análisis cuantitativo: cuestionario pretest

GRUPO	M	DT	t	gl.	N. Sig.
Experimental	1,41	0,18	1,92	102	0,57
Control	1,33	0,22	1,86		

La evaluación del programa aplicado a los alumnos también se divide en tres apartados. El primero corresponde al análisis de necesidades y evaluación inicial, donde se aplicó el cuestionario pre-test al inicio del curso escolar y de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que se trata de grupos equivalentes, pues no existen diferencias significativas.

En lo que concierne al análisis cualitativo se administró una entrevista inicial a una clase del grupo experimental y a una del grupo control. Analicemos en este caso, los resultados de forma conjunta, pues ambos parten de la misma realidad, ya que, no existe en ninguno de los dos grupos ni una formación, ni intervención previa en educación emocional tal como se confirma con los resultados.

Para determinar los efectos de la intervención se administra nuevamente el cuestionario y la entrevista, que sirve para analizar la eficacia del Programa y a la vez presentamos la valoración de la efectividad (Tabla V).

**TABLA V.** Valoración de la eficacia y efectividad del programa

FASE	EXPERIMENTAL			CONTROL		
	n	M	DT	n	M	DT
Pretest	62	1,41	0,18	42	1,33	0,22
Postest	58	1,54	0,18	40	1,34	0,27

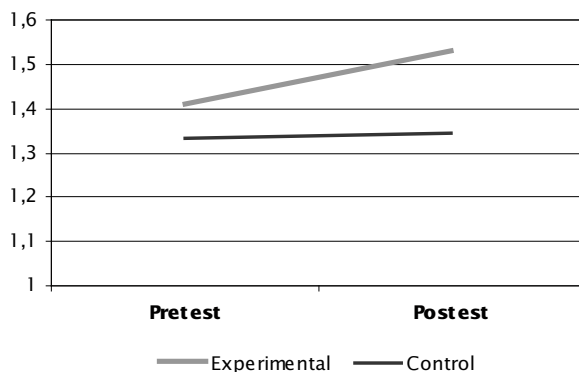
  

EFEECTO	gl.	F	Sig.
Fase	1	12,81	0,001
Grupo	1	14,85	<0,001
Interacción	1	5,15	0,025

Podemos observar que existen diferencias significativas en el momento pretest-postest ( $p=0,001$ ); también encontramos diferencias entre grupos ( $p<0,002$ ), y en la interacción ( $p=0,025$ ).



**GRAFICA IV.** Análisis de la varianza



Estas diferencias significativas en el posttest en favor del grupo experimental demuestran que la aplicación del programa ha incrementado en los alumnos los conocimientos en educación emocional.

Por otra parte, si establecemos una comparación entre el pretest y posttest en cuanto la variable género y curso observamos que por lo que se refiere a la variable género, no hay diferencias significativas ( $p=0,393$ ), por lo tanto, los chicos y chicas siguen el mismo nivel de aprendizajes. En cambio, si valoramos la variable curso, existe un aumento del promedio en el posttest respecto los alumnos de cuarto, y el nivel de significación es de  $p=0,005$ , seguramente determinado en gran medida por los efectos madurativos.

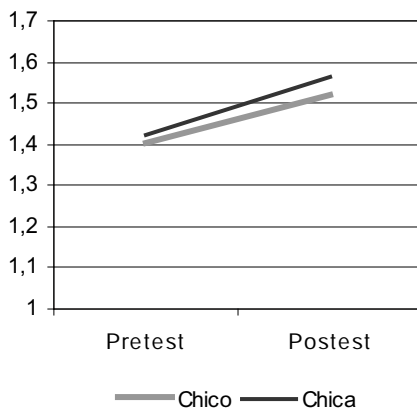
**TABLA VI.** Comparación género-curso

VARIABLE		PRETEST			t	Sig.
		M	DT	gl.		
Genero	Chico	1,40	0,18	60	-0,41	0,685
	Chica	1,42	0,20			
Curso	Tercero	1,41	0,21	56	-0,86	0,393
	Cuarto	1,42	0,15			

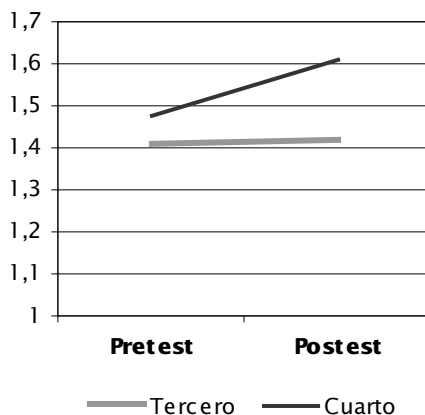
  

VARIABLE		POSTEST			t	Sig.
		M	DT	gl.		
Genero	Chico	1,52	0,20	60	-0,22	0,828
	Chica	1,56	0,14			
Curso	Tercero	1,47	0,19	56	-2,93	0,005
	Cuarto	1,61	0,14			

**GRÁFICA V.** Comparación de la variable género: pretest-postest

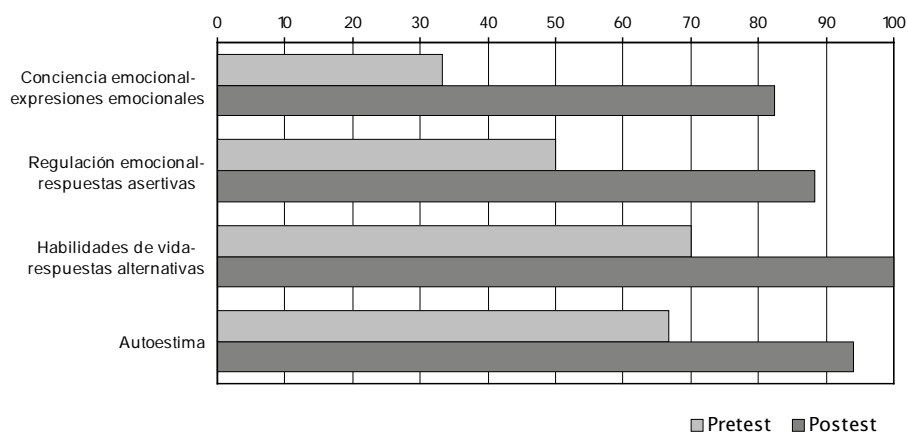


**GRÁFICA VI.** Comparación de la variable curso: pretest-postest

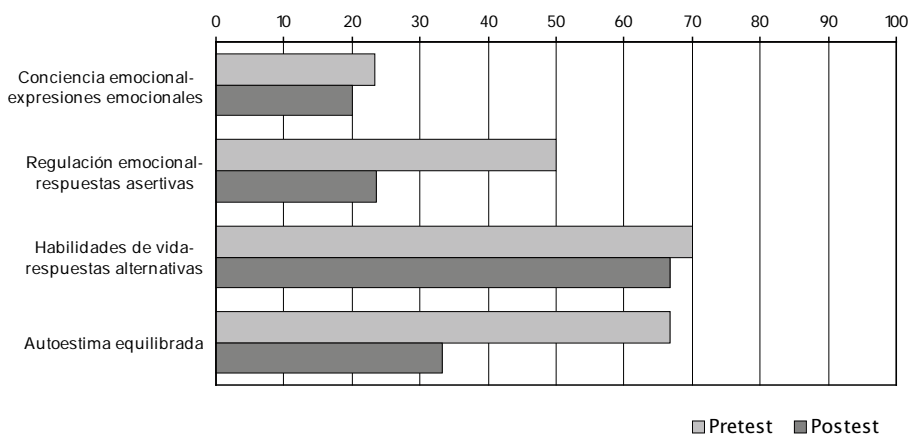


Para valorar los resultados al final del curso escolar, llevamos a cabo una vez más la entrevista postest a una clase del grupo control y una del grupo experimental y comparamos los resultados obtenidos con el pretest, donde los niveles de educación emocional eran casi idénticos (en tres de las cuatro competencias evaluadas por la entrevista) y en cambio en el momento postest el nivel medio del grupo control es en todos los casos menor que en el del grupo experimental.

**GRÁFICA VII.** Grupo experimental: entrevista pretest-postest.



**GRÁFICA VIII.** Grupo control: entrevista pretest-postest



En el grupo experimental (Gráfica VII), todos los bloques temáticos presentan un desarrollo positivo, siendo conciencia y regulación las áreas más favorecidas, por el que podemos decir que la aplicación del programa incrementa el aprendizaje de conocimientos y consideramos que la puesta en práctica de estos favorecería con el tiempo la mejora de las competencias emocionales. En cambio en el grupo control (Gráfica VIII), si comparamos pretest-postest, el conjunto

de bloques temáticos presenta una disminución, siendo regulación y autoestima donde se observa un mayor retroceso.

Si estos datos cualitativos los comparamos con los cuantitativos por bloques temáticos, no obtendríamos los mismos resultados, pues conciencia y habilidades socioemocionales son bloques que inicialmente obtienen un promedio muy elevado y la aplicación del programa no incrementa la puntuación. Pese a los resultados cuantitativos, es preciso tener en cuenta que cada uno de estos aspectos se ha valorado mediante cuatro cuestiones, donde no se evalúa la sinceridad (por no provocar el cansancio de los alumnos) y además, las respuestas de éstos, en el cuestionario, pueden estar influidas por el efecto de deseabilidad social. En cambio en una situación de entrevista, de diálogo más informal, cuando planteemos una pregunta abierta es más probable que el niño responda con su reacción habitual, muy diferente de un comportamiento social regulado. Es por esta razón, que supeditamos los datos cuantitativos a los cualitativos, y pensamos que diversas variables a nivel personal y ambiental, han podido incidir en el transcurso de un año escolar, en la disminución de los niveles de autoestima y regulación del grupo control.

Para acabar con la evaluación de los resultados, valoramos la efectividad del programa, entendimiento como la perdurabilidad de los aprendizajes en el tiempo. Por lo tanto, después de administrar otra vez el CEEMP.

Observamos que persisten los efectos del programa al no observar diferencias entre los valores observados a los alumnos del grupo experimental al postest y seis meses después de la aplicación del programa ( $p>0,05$ ).

## Conclusiones

En lo que concierne a la educación emocional, podemos afirmar que esta mejora cuando se diseña una situación de enseñanza-aprendizaje que tiene como principal objetivo aplicar y evaluar un programa de educación emocional, integrado dentro del currículum de primaria de ciclo medio y su eficacia se ha demostrado a partir de la evaluación.

Tanto el cuestionario como la entrevista son adecuados y útiles para aplicar el programa. De acuerdo con el cuestionario, sería necesario tener presente el sesgo

de deseabilidad social especialmente en el bloque de habilidades socioemocionales, ya que los alumnos conocen con bastante exactitud cuál es el comportamiento políticamente correcto, aunque en la práctica no se lleve a cabo. Podemos afirmar que es viable la aplicación del programa por parte de los profesores. Este procedimiento aporta desde nuestro punto de vista dos ventajas: por una parte, la educación emocional está en manos del profesor responsable del curso, lo que implica que éste valora su propia formación como una opción indispensable para la aplicación práctica; y por otro lado, cuando los alumnos asumen la educación emocional como un aspecto a considerar dentro del horario escolar, su participación y actitud mejora la relación consigo mismo y con los demás.

El apartado sobre futuras líneas de investigación podría resultar muy extenso si atendemos al objetivo que se deriva; la educación emocional. Pero seremos realistas y presentaremos las investigaciones que estamos realizando en este sentido.

Desde el GROP (Grupo de investigación y orientación psicopedagógica que dirige R. Bisquerra) trabajamos y continuamos investigando cada día sobre este tema, elaborando diferentes programas de educación emocional dirigidos a diferentes edades, des de la infancia hasta la edad adulta, por que consideramos que es la opción más cercana para iniciar en el tratamiento de las emociones en la escuela y a los propios alumnos y poder evaluar los programas de educación emocional (Pérez-González, 2008). Pues valoramos el ámbito afectivo como un aspecto relevante a educar en cualquier edad, por ello sería necesario llevar a cabo investigaciones a diferentes edades, en diversos contextos educativos e incluso a otras provincia y países, con el objetivo de poder intervenir de forma global ofreciendo un tratamiento afectivo que consideramos básico para el desarrollo integral del ser humano.

Sin embargo, lo óptimo y más cercano a un tratamiento global sería considerar el despliegue curricular a lo largo de la educación obligatoria, lo que representaría un fuerte impulso al otorgar al ámbito afectivo la misma consideración que al aspecto cognitivo, y obligaría en cierta medida al reconocimiento de las emociones a los alumnos, padres y profesores.

## Referencias bibliográficas

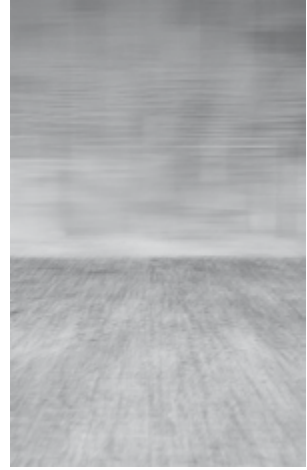
- BECK, A. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. Nueva York: International Universities Press.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- (2003). Educación emocional y competencias básicas para al vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- CARKHUFF, R. R. (1971). Training as a preferred mode of treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 2, 123-131.
- COLL, C., ONRUBIA, J. Y MAURIN, T. (2008). El análisis de la interacción alumno profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- CUBERO, R. CUBERO, M. SANTAMARIA DE LA MATA, L. IGNACIO, M. J. Y PRADOS, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- DIEKSTRA, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. CLOUDER (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- ELLIS, A. (1977). The basic theory of rational-emotive therapy. En A. ELLIS Y R. GRIEGER (Eds.), *Handbook of rational emotive therapy*. Nueva York: Springer.
- FRANKL, V. E. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- GARDNER, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Edición original: *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books, 1995).
- MARTIN, K. M & HUEBNER, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the schools*, 44, 199-208.
- MAYER, J. D. DIPALO, M. T. & SALOVEY, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

- PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 523-546.
- RENOMA, A. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- RIMM-KAUFMAN, S. E & CHIU, Y. I. (2007). Promoting Social and academic competence in the Classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the schools*, 44, 397-413.
- ROGERS, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. castellana: Orientación psicológica y psicoterapia. Madrid: Narcea, 1984).
- (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. castellana: *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981).
- (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. castellana: El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós. 1974).
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

**Dirección de contacto:** M<sup>a</sup> Jesús Agulló Morera. Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología. Avda. de l'estudi general, 4, 25001. Lleida España. E-mail: magullo@pip.udl.cat.







## Recensiones y libros recibidos



## Recensiones y libros recibidos

### Libros reseñados

MOGENSEN, F., MAYER, M., BREITING, S. Y VARGA, A. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible*. Barcelona: Graó. 211 p. ISBN: 978-84-7827-763-6. (M<sup>a</sup> José Moreno Cabello)

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó. 382 pp. ISBN: 978-84-7827-892-3 (Julián Moreiro)

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2010): *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Editorial Fundamentos. 234 pp. ISBN: 978-84-245-1203-3 (Ana María de las Heras Cuenca)

PANTOJA VALLEJO, A. (Coord) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS. 428 pp. ISSN: 978-84-9727-342-8 (Cristóbal Villanueva Roa)

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó. 355 pp. ISBN: 978-84-7827-896-1 (Mercedes González Sanmamed)

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. P. (2010). (Coord.). *Técnicas Docentes y Sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 123 p. ISBN: 978-84-277-1716-9 (Jesús Miguel Rodríguez Mantilla)

MATA, J. (2008). 10 ideas clave. *Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó. 212 pp. ISBN: 978-84-7827-681-3. (Pedro Royo Crespo)

GATHER THURLER, M., Y MAULINI, O. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó. 439 pp. ISBN: 978-84-7827-906-7. (Lidia Ayllón Romero)

FEITO ALONSO, R. Y LÓPEZ RUIZ, J. I. (Coord.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatía: Barcelona. (Marta García Lastra)

COSTA RICO, A. *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela, 2010, 253 páginas. ISBN: 978-84-9887-385-6. (Antonio Viñao)

HAIGH, A. (2010). *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea. 127 páginas. ISBN: 978-84-277-1641-4. (Ernesto López Gómez)

## Libros recibidos

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A., [ET.AL.]. (2009). *Las aulas de enlace a examen: ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Grupo INDICE.

QUEIRUGA DIOS, M.A. (2009). *¡Física sí!: La Física está en lo cotidiano*. Santiago de Compostela: Editorial Q.

RIBEIRO TEIXEIRA DUARTE, M. (Org.). (2010). *Palavras de Jovens sobre o Projovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Escritório de Histórias.

MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE. (2009). *Key Figures 2004-2008: Education, Culture and Science*. The Hague, the Netherlands: Ministry of Education, Culture and Science.

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO (AECID). (2010). *I premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» 2009: Buenas Prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación

AMADOR MUÑOZ, L. V., ET. AL. (2010). *Intervención social y género*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

MARTÍNEZ HUERTA, J. (2010). *Viaje a la sostenibilidad: Una guía para la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). *e-BUG: Un recurso educativo para la Educación Secundaria acerca del mundo de los microbios*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S., ET. AL. (2009). *Convivencia Escolar y Diversidad Cultural: Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

OECD. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2009). *Equally Prepared for life?: How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OCDE.

OECD. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2009). *Top of the class: High performers in science in PISA 2006*. Paris: OCDE.

OECD. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2009). *PISA 2006: Technical Report*. Paris: OCDE.

OECD. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2009). *Learning Mathematics for Life: A perspective from PISA*. Paris: OCDE.

CARNOY, M., ET. AL (2009). *Teachers Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics Achievement*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

GAVILÁN, P. Y ALARIO, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo: una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.



**MOGENSEN, F., MAYER, M., BREITING, S. Y VARGA, A. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible*. Barcelona: Graó. 211 p. ISBN: 978-84-7827-763-6.**

Esta publicación es el resultado de un estudio de investigación que inició la red europea COMENIUS III a raíz de la información recogida en informes de trece países sobre criterios que guían en las ecoescuelas los procesos de desarrollo del centro. El objetivo de este estudio comparativo es el de establecer el marco de trabajo para el análisis de los informes nacionales sobre las iniciativas en el ámbito de educación ambiental. Para ello, los problemas ambientales han de ser analizados desde una perspectiva social, es decir, como conflicto de intereses entre los seres humanos en la utilización de los recursos (Mogensen, 1996). Es indispensable la construcción del pensamiento crítico y, por tanto, un enfoque reflexivo y crítico.

La educación ha de estar orientada a la acción distinguiendo su valor pedagógico y su importancia material. Los estudiantes han de desarrollar cuatro tipos de conocimientos ambientales: sobre las causas, sobre los efectos, sobre las estrategias para el cambio y sobre las alternativas y visiones. Además, es conveniente que participen en el proceso de toma de decisiones de forma gradual a través de la práctica.

A nivel internacional, los paradigmas que se analizan en la evaluación de educación ambiental: positivista, relativista/interpretativo y sociocrítico. La necesidad de llevar los diferentes sistemas educativos a un mismo nivel de resultados no sólo dentro de un mismo país explica el interés en los indicadores de calidad. Este término, según Coleman, es ambiguo; aboga por el de *criterios de calidad*, en consonancia con el paradigma sociocrítico donde el centro del problema no son los instrumentos específicos sino la teoría que los guía y las interpretaciones que se extraen. Puesto que es cierto que el término se usa erróneamente en muchos casos, según Mayer es conveniente tener en cuenta una serie de condiciones: debe ser fruto de la comparación y el debate entre participantes; identificación de áreas de actividad y evaluación y construcción de criterios como elementos de reflexión común; no se puede hablar de estándares sino umbrales que garanticen un mínimo necesario; y la evaluación ha de ser facilitada por un equipo externo.

Con los criterios de calidad se pretende ofrecer un punto de partida para las escuelas que quieran utilizar la educación para el desarrollo sostenible como vehículo para su propio desarrollo escolar. Deben orientar e inspirar pero no deben confundirse con indicadores de rendimiento; deben interpretar o traducir una serie de valores compartidos para facilitar discusiones en las escuelas y entre todos los agentes interesados.

El modelo de escuela que funciona no se rige por las estructuras jerárquicas tradicionales, sino por redes dinámicas y por las necesidades de cooperación global y local; ha de centrarse en el clima escolar y en las relaciones internas. Es necesario fomentar la integración de la educación para el desarrollo sostenible en la vida cotidiana de la escuela

y considerar el compromiso con este tipo de educación, no como una carga extra para los profesores y el equipo directivo, sino como una oportunidad de mejora de la enseñanza-aprendizaje y ofrecer innovaciones útiles para el conjunto del centro.

Los criterios de calidad se relacionan en tres grupos: proceso de enseñanza-aprendizaje; la política y la organización escolar; y las relaciones externas de la escuela. Aquéllos en cada una de las áreas han de ser previamente discutidos entre los actores clave de la escuela para modificarlos, revisarlos y reformularlos. El proceso debe ser interactivo, donde la participación activa es indispensable. Así los alumnos y profesores podrán ejercitar sus conocimientos y competencias para construir un desarrollo sostenible con la ayuda de todos.

*M<sup>a</sup> José Moreno Cabello*

**SÁNCHEZ MIGUEL, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó. 382 pp. ISBN: 978-84-7827-892-3**

Uno de los problemas más manoseados durante los últimos años en todas las tribunas es el de la deficiente competencia lectora de nuestros escolares; la periódica difusión de los resultados de las pruebas PISA añade leña al fuego, pero la deriva apasionada de las voces de unos y otros no contribuye a que el debate resulte productivo.

Por ello es digno de atención este libro, presidido por la cordura y el ánimo constructivo. Emilio Sánchez Miguel, catedrático de Psicología de la educación en el departamento de Psicología evolutiva y de la Educación de la universidad de Salamanca, y experto reconocido en el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora, dirige este volumen, en el que también colaboran dos miembros del mismo departamento: J. Ricardo García Pérez y Javier Rosales Pardo. La obra trata de dar respuesta a una cuestión que, a los autores, les produce cierta perplejidad: los conocimientos psicológicos sobre el proceso que conduce a un individuo a convertirse en lector competente son notables y están contrastados; sin embargo, inciden demasiado poco en la práctica de los docentes. De ahí que la distancia entre lo que sucede en las aulas y lo que, a la luz de las necesidades de los aprendices, debiera ocurrir, sea considerable. El propósito del volumen es contribuir a desvelar las claves de ese desencuentro desde una triple consideración: los problemas que afectan a los alumnos, los que atañen a los profesores y los que se refieren a la actuación de los asesores o formadores.



Los destinatarios principales del volumen son, sin duda, los profesores, a quienes sorprenderá encontrar en estas páginas muy poco discurso teórico y muchos análisis de situaciones concretas, ya que los autores grabaron treinta situaciones reales, en las que alumnos y profesores de primaria se enfrentaban en grupo a la lectura de un texto para determinar qué es lo que se hace en las aulas, qué debería hacerse y, más importante, qué posibilidades verosímiles hay de mejorar la práctica docente. He dicho que los lectores pueden sorprenderse porque parece extendido entre los docentes, sobre todo de secundaria, la convicción (más basada en inercias y prejuicios que otra cosa) de que el lenguaje psico-pedagógico es inane; pues bien, este libro desactiva cualquier prevención, describe la realidad y la interpreta con rigor científico, sin perder un tono directo y sencillo que está perfectamente al alcance de sus destinatarios ideales, a quienes aporta elementos para la autocrítica y sugerencias abundantes de mejora.

Si enseñar consiste en responder a las necesidades de quien aprende, la primera preocupación de los autores es analizar qué significa comprender un texto, por qué hay alumnos que encuentran graves dificultades para hacerlo y cómo se les pueda ayudar desde el conocimiento de las estrategias implicadas en la lectura y su proceso de adquisición. En segundo lugar, y a partir del rico muestrario de actuaciones recogido sobre el terreno, analizan lo que los profesores hacen cuando piden a sus alumnos que lean un texto para constatar si lo comprenden; en este punto, conviene subrayar de nuevo el sentido común de los autores cuando dicen que los únicos cambios posibles son aquellos que resulten factibles, y estos pasan por que los profesores sean conscientes de su práctica y adviertan la necesidad de ejercer un mayor control interno de las situaciones de aprendizaje, ya que de las conductas analizadas se desprende que, con frecuencia, los docentes confían en su experiencia para hacer frente a la respuesta de los alumnos, y eso deriva demasiadas veces hacia la improvisación.

La última parte del libro reflexiona acerca de cómo los formadores pueden ayudar a los profesores a que sepan ayudar a los alumnos; a tal fin, deben atender a lo que el docente hace efectivamente en el aula para valorar las posibilidades de mejora, y no empeñarse en la exposición prescriptiva de lo que debe hacerse, como si su mero enunciado pudiera transferirse por contagio. Un glosario recoge, al final, los conceptos claves manejados a lo largo del texto.

***Julián Moreiro***

**BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2010): *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos. 234 pp. ISBN: 978-84-245-1203-3**

El presente libro está dirigido a todos aquellos trabajadores del ámbito social interesados por los usos de la tecnología desde una perspectiva crítica. Fruto de una reflexión continua por el papel de las tecnologías en la actualidad, a lo largo de la obra se muestra una preocupación constante sobre la incidencia de los productos del desarrollo tecnológico en las relaciones de poder entre diferentes grupos humanos y que, en la sociedad de la información y el conocimiento, se han convertido en herramientas potentes de exclusión e incremento de situaciones de desigualdad. Estos planteamientos son el hilo conductor de dos partes en las que podemos ubicar los cinco capítulos del libro.

En la primera, cargada de fuerza y crítica, se ofrece un análisis sobre diferentes cuestiones que preocupan a la educación como motor de progreso en cualquier sociedad y cultura. Así como estas tecnologías, actualmente, son creadas para ponerse al servicio de grupos de poder económico, político, ideológico...

El autor expone cómo afecta el desarrollo tecnológico a las diferentes capas de la población, tanto en el ámbito social como en el privado, pues la tecnología se ha hecho parte de nuestras vidas para comunicarnos y relacionarnos, para trabajar y acceder al conocimiento, desempeñar tareas cotidianas e incluso nuestro ocio. En este sentido, en la obra se hace una advertencia sobre el acceso, uso y participación desigual en relación con la tecnología, señalando que hay un grupo de expertos que la ponen al servicio de sus intereses ejerciendo un control sobre una gran masa de usuarios-ejecutores de una serie limitada de funciones que han sido pensadas de antemano. Esta situación de desigualdad, propia de sociedades neoliberales, se va acrecentando a medida que las tecnologías tienen un uso más extendido y cotidiano en nuestras vidas, generando una polarización cada vez mayor entre los ciudadanos que conocemos como «brecha digital».

Los planteamientos del profesor Bautista se dirigen a paliar esta desigualdad donde, de una forma ilustrativa y fundamentada, va desenmascarando los valores ocultos de unas poderosas herramientas creadas para controlar al individuo, construir su identidad y configurar su pensamiento.

Pero a su vez, esta tragedia es tratada con esperanza y vitalidad invitando al lector a cuestionarse: ¿qué tecnología? ¿para qué la utilizamos? ¿al servicio de qué interés están? y ¿qué nuevos caminos hemos de tomar?

Apoyándose en las tesis de Habermas, Foucault y Bernstein se posiciona de forma crítica de acuerdo a los dos modelos de desarrollo tecnológico (técnico y práctico), en los que profundiza el capítulo tercero, donde el autor reclama la necesidad de orientar el desarrollo tecnológico de acuerdo a «un conocimiento social construido a partir de la participación de los humanos y, consecuentemente, un diseño de los medios que recoja el sentir y las necesidades de todas las capas de humanos que pueden ser afectado por ellos.» (p.177).

Así pues, estos primeros capítulos del libro nos invitan a una lectura pausada y reflexiva cuya motivación radique en buscar respuesta sobre qué tecnologías necesitamos para el progreso y la cohesión social.

En la segunda parte del libro, el autor nos ilustra con nuevas propuestas de acción alternativas a un uso meramente instrumental y dirigido de la tecnología, cuyos ingredientes son la independencia tecnológica y la emancipación del sujeto. Estas prácticas expuestas ponen en evidencia la necesidad de dotar a los ciudadanos de un conocimiento y unos saberes alfabetizadores para disminuir la actual brecha digital.

En síntesis, propone el uso de los medios para narrar historias colectivas. Estas se convierten en una potente estrategia de trabajo que consigue rescatar todas las voces, permite conocernos como personas que pensamos pero que también sentimos, que aprendemos unos de otros y que somos capaces de unirnos para buscar el bien común, en un espacio donde todos podamos expresarnos libremente y se nos otorgue el derecho de participar en la toma de decisiones. Esta idea lleva al autor a reflexionar sobre las comunidades de prácticas, como un foro donde crear proyectos colectivos en una época donde prima el individualismo, donde la «verdad» no es la creencia del grupo mayoritario que debe ser impuesta, sino el resultado de un diálogo igualitario y transformador de las relaciones entre personas, de la creación de un conocimiento intersubjetivo de los sujetos que de ella participan. El avance tecnológico, los modelos de desarrollo tecnológico y la educación, se contemplan desde nuevos enfoques comunitarios que buscan el ideal pedagógico de la justicia social y la educación de los ciudadanos en libertad.

*Ana María de las Heras Cuenca*

**PANTOJA VALLEJO, A. (Coord) (2009). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: EOS. 428 pp. ISSN: 978-84-9727-342-8**

Este manual surge como respuesta ante las demandas y necesidades del alumnado de diferentes programas de doctorado en distintos países. En su conjunto se encuentran las respuestas a los interrogantes que se suscitan a cualquier investigador a lo largo del proceso que va desde que surge la primera idea de investigación hasta que esta se plasma en un informe y se defiende ante un grupo de expertos.

El manual está pensado desde un punto de vista práctico, intentando dar una información sin excesivas complicaciones, con un lenguaje sencillo y cercano al alumnado,

pero técnico a la vez, cumpliendo con todos los requerimientos de un trabajo científico. Los diferentes capítulos están elaborados por expertos en las temáticas que se abordan.

El primer capítulo se dedica a cómo iniciar el proyecto de investigación, la elección del tema, objetivos, título y proyecto de investigación.

Los capítulos dos y tres recogen los referentes paradigmáticos, metodologías y métodos de investigación. Su planteamiento es más de corte teórico, pero permiten situar el motivo de estudio y definir los pasos siguientes a dar.

La documentación y búsqueda de información se abordan en el capítulo cuatro, al ser de vital importancia que el investigador analice otras investigaciones anteriores, es decir, realice una revisión bibliográfica exhaustiva, que hoy en día se apoya más que nunca en la potencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el capítulo cinco se recogen los aspectos que el investigador debe conocer y dominar para plantear el proceso a seguir en su estudio. Nos referimos a las hipótesis, las variables y el muestreo.

En el capítulo seis se abordan los principales aspectos que todo investigador debe conocer para realizar una escritura científica acorde con las reglas básicas. Estos criterios se completan en el capítulo siguiente donde se exponen las principales normas bibliográficas internacionales de la APA, ABNT Y Vancouver, que recogen todo lo que el investigador tiene que dominar para realizar con precisión y calidad el informe de la investigación.

En el capítulo ocho se inicia la parte dedicada al manejo de datos cuantitativos. Con tal fin, se describe de forma sencilla cómo empezar a organizados y entenderlos mediante el uso del ordenador.

El capítulo nueve se destina al diseño y validación de cuestionarios, los instrumentos más utilizados en investigación social.

Las técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos se presentan en el capítulo diez. Para que resulten fáciles de entender por el investigador novel se revisan sus características principales, ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Este capítulo se completa con el duodécimo, que aborda el análisis informático de los datos cualitativos y los diferentes procedimientos utilizados, como análisis de contenido y de discurso.

En el capítulo doce se hace un acercamiento a los gestores bibliográficos personales, que permiten tener una base de datos personalizada lista para utilizar en cualquier momento de la redacción del trabajo.

En el capítulo trece se revisan las pruebas paramétricas y no paramétricas que posibilitarán, según los casos, la obtención de los resultados de acuerdo al método utilizado y al tipo de investigación llevada a cabo.

En la parte final del libro se acomete el informe, la presentación y la defensa de la tesis. El capítulo catorce trata de los diferentes informes existentes, de su formato y del contenido de los mismos. Por último, en el capítulo quince, se detallan un conjunto de

recomendaciones que le ayudarán a preparar convenientemente este momento en el que el investigador se enfrenta a la defensa del trabajo realizado.

*Cristóbal Villanueva Roa*

**GONZÁLEZ GALLEGRO, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó. 355 pp. ISBN: 978-84-7827-896-1**

Uno de los temas educativos recurrentes en las últimas tres décadas en España ha sido el referido a la formación del profesorado de Secundaria. Los análisis han coincidido en denunciar su inadecuación (tanto desde el punto de vista curricular como organizativa y, sobre todo, profesionalizadora) y reclamar con urgencia la necesidad de revisarla y adaptarla a las exigencias que la sociedad en general y la enseñanza en particular, reportan al profesorado responsable de la educación en los niveles secundarios obligatorios y postobligatorios. El debate se ha ido intensificando y agudizando con el paso de los años al ver que la situación se perpetuaba a pesar de las sucesivas reformas educativas globales cuyas correspondientes normativas sobre la formación del profesorado de secundaria han quedado sistemáticamente frustradas por razones políticas, y bajo excusas estructurales o administrativas, o, incluso, académicas.

Como se advertía en el monográfico sobre la formación del profesorado de secundaria que publicó la propia Revista de Educación (nº 350, septiembre-diciembre de 2009), el cambio en la estructura de los estudios universitarios, derivado de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, ha generado una nueva oportunidad para repensar e implementar la formación en el marco de los estudios de máster.

El libro coordinado por el profesor Isidoro González Gallego constituye un buen referente para acercarse a lo que ha sido, está siendo y podría ser la formación inicial del profesorado de secundaria en España. Como señala el coordinador en la introducción general: «el libro pretende ofrecer conceptos claros, pautas definidas y líneas de acción coherentes. Pretende proporcionar una visión de lo que es ser profesor de secundaria a día de hoy (...) poner de relieve las expectativas que despierta este máster y ofrecer ideas y modelos de cómo aplicarlo» (p. 22).

Todo esto y mucho más podemos encontrar en este libro que nace como fruto del Foro sobre el Máster de Educación Secundaria que, en 2008, reunió en Valladolid a los máximos responsables del ministerio, las comunidades autónomas y las universidades, así como a investigadores y profesores, dispuestos a comprometerse con esta nueva oportunidad.

El libro se inicia con una presentación a cargo de la Secretaria de Estado, Eva Almunia, y tras la introducción general, se articula en siete bloques en los que se incluyen diecinueve capítulos. Finaliza con un epílogo que firma el coordinador.

En el primer bloque (con un solo capítulo), tras una breve mirada al pasado, se describen las características del Master de Secundaria. En el segundo bloque, bajo el título «Expectativas sobre la formación del profesorado» se desarrollan cinco capítulos en los que diversos autores analizan las características que debe poseer el profesorado de secundaria y las demandas formativas que ello implica, tanto a nivel de competencias como de su cultura profesional.

En el tercer bloque, con tres capítulos, se analiza la problemática de la formación docente en secundaria en el actual contexto de cambio. El cuarto bloque, con cinco capítulos, ofrece una reflexión desde las diversas disciplinas de la Educación Secundaria; dedicándose en el quinto bloque, dos capítulos a la Formación Profesional.

En los dos capítulos del sexto bloque se aborda el practicum. El último capítulo, que corresponde al último de los bloques, analiza la evaluación del master.

Se trata, pues, de un libro colectivo y plural: por los temas que trata y las ópticas desde las que se abordan; por los diversos autores que participan, por las voces distintas que tienen cabida y resonancia, y, en definitiva, porque la formación –y quizás más aún, la formación del profesorado de secundaria– constituye un asunto en el que estamos llamados a participar profesionales con variada formación científica, diversa tradición epistemológica y distinta perspectiva disciplinar, así como de instituciones heterogéneas y contextos múltiples. La colaboración será imprescindible para superar las ya conocidas disputas departamentales y de facultades, y el consenso y el «encuentro» en torno a lo que constituye la esencia de ser y actuar como profesor, una de las posibles vías para conducir la propuesta formativa regulada a través del Master de Secundaria.

*Mercedes González Sanmamed*

**SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. P. (2010). (Coord.). *Técnicas Docentes y Sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 123 p. ISBN: 978-84-277-1716-9**

Uno de los resultados que se derivan del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior es el mayor protagonismo del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, sin duda, este hecho requiere un profundo análisis y cambio metodológico en el desempeño de la labor pedagógica de los docentes. En este sentido, esta obra recoge la experiencia

de un grupo de profesores de la Universidad de Cádiz que, tras utilizar las herramientas pedagógicas tradicionales y encontrar resultados no satisfactorios en el aprendizaje y motivación de los alumnos, implementaron distintas técnicas docentes y sistemas de evaluación ya existentes.

Por tanto, la presente obra ofrece una excelente oportunidad para conocer, a grandes rasgos, el funcionamiento de metodologías diversas, con el objetivo de llevar a cabo una práctica docente que se acerque así al modelo del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Su estructura se configura a través de tres grandes bloques: «Técnicas Docentes», «Sistemas de Evaluación» y «Ejemplos de Programaciones Docentes». El primero de dichos bloques se compone de un total de diez capítulos, cada uno de ellos correspondientes a una *técnica docente* diferente (Lección magistral, Trabajos en grupo, Aprendizaje basado en problemas, Trabajo cooperativo, Foros de debate virtual, Elaboración de supuestos prácticos, Lectura comprensiva y síntesis de artículo doctrinal, *One minute paper*, Seminarios y Conferencias). En cada capítulo se definen algunos de los requisitos esenciales e indicaciones para la correcta puesta en práctica de cada una de las herramientas metodológicas expuestas, encontrando, además, ventajas e inconvenientes derivados de su implantación.

Pero si bien uno de los pilares fundamentales para el correcto funcionamiento del proceso docente es la puesta en práctica de una metodología adecuada; otro es la correcta aplicación de un sistema de evaluación que procure información válida y fiable sobre las competencias alcanzadas por los estudiantes. Así, el segundo bloque de la obra consta de cinco capítulos que recogen cinco *sistemas de evaluación* (Exámenes orales, Resolución individual de casos prácticos, Exámenes tipo test, Pruebas de progreso y el Portafolio digital) donde, y como resultado también de su aplicación por parte de distintos profesores, se describen pautas, puntos fuertes y débiles cara a su implementación.

Finalmente, y con el objetivo de integrar a modo de ejemplo las técnicas docentes y sistemas de evaluación expuestos anteriormente, en el tercer y último bloque del libro se recogen dos *programaciones docentes* completas que responden al esquema marcado por el Espacio Europeo de Educación Superior. En estas programaciones, correspondientes a dos asignaturas de distintas áreas de conocimiento, se presenta, por un lado, la distribución y temporalización de las actividades a desarrollar dentro y fuera de clase y, por otro, la especificación de los sistemas de evaluación a llevar a cabo (incluyendo criterios, técnicas e instrumentos de evaluación). De este modo, el lector encuentra una propuesta ejemplificativa de cómo combinar las distintas técnicas -docentes y evaluadoras- expuestas en los capítulos precedentes.

Por todo ello, nos encontramos ante una obra que, dada la actualidad y relevancia del tema que aborda, puede y debe servir de guía e introducción a aquellos profesores que, ante los nuevos cambios requeridos por el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior, desean conocer y empezar a poner en práctica algunas de las distintas

estrategias que se encuentran en el amplio abanico de la metodología pedagógica; con el objetivo último de no olvidar que, en todo momento, el papel activo en la formación de los estudiantes debe residir en ellos mismos, favoreciendo así un verdadero aprendizaje significativo y una óptima consecución de competencias.

*Jesús Miguel Rodríguez Mantilla*

**MATA, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó. 212 pp. ISBN: 978-84-7827-681-3.**

El libro escrito por el profesor Juan Mata, es una reflexión sobre el significado y los propósitos de la animación a la lectura y que, a su vez, ofrece diez ideas clave para explicarlos.

La idea clave 1 explica el concepto de animación a la lectura. La idea clave 2, explica lo que debe entenderse por placer de leer y qué hacer para lograrlo. La idea clave 3, se pregunta lo qué se debe promover en la pedagogía de la lectura. La idea clave 4, explica qué fundamenta la animación a la lectura. En la idea clave 5 explica si la lectura entendida como juego, puede despertar el deseo de leer. La idea clave 6, expone que la lectura debe formar parte de las experiencias vitales de los lectores. En la idea clave 7, el autor explica que la comprensión de un texto es inseparable del interés previo de los lectores. La idea clave 8 dice que mediación es primordialmente una labor de lectores comprometidos. Y, por último, la idea clave 9 expone que el futuro de un lector se trama en los hogares, aulas, bibliotecas y con las nuevas tecnologías.

El autor indaga en la historia del concepto de animación a la lectura que le lleva hasta principios del siglo XX; una pequeña biblioteca infantil parisina llamada L'Heyeuse Joyeuse. Si era, y es complicado en la actualidad proporcionar una animación lectora a las personas adultas, no es menos complicado iniciar a los niños en este hábito, aunque tengan una mayor disposición para hacerlo. Para conseguir esto se aplicaron técnicas de selección y organización de los libros, además de crear un ambiente en el que ellos se encontrarán a gusto; independientemente de su origen social o formación cultural.

A lo largo del libro, el autor hace hincapié en que la formación de lectores no es el resultado de infalibles técnicas sino de programas duraderos, constante dedicación y gran paciencia por parte de los docentes.

Juan Mata define que el fundamento de la animación a la lectura es el conjunto de las actividades que la preceden y las que la prolongan.



Una idea clave que el autor explica en uno de sus capítulos es que los docentes deben determinar que grado de compromiso tienen que tener con las obras de lectura que pueden y deben establecerse en la escuela y qué tipo de lecturas desean promover en las aulas.

También se explica en este capítulo que el papel del profesorado con su experiencia lectora salva en muchas ocasiones el fastidioso antagonismo entre el placer de leer y el tormento de estudiar. Hacer que los alumnos sean lectores competentes es una tarea que concierne a todos los profesores y por eso el profesor Mata enfatiza en que se deben realizar proyectos colectivos de lectura por parte del claustro de profesores.

Otra de las ideas claves que el autor expone es la condición básica que debe darse para avanzar en el propósito de promover la lectura entre los estudiantes más jóvenes cuya tarea corresponde a los docentes. Estos son los responsables del aprendizaje eficaz de la lectura de los alumnos y determinan lo que en esa labor corresponde a cada uno. Por esta razón, los profesores de la escuela están obligados a mantener el fondo de la biblioteca escolar y, al mismo tiempo, instruir a sus alumnos en su uso.

En uno de los últimos capítulos del libro se hace mención a las bibliotecas como lugares que animan a leer y, en especial, a las bibliotecas escolares que están cumpliendo una función primordial: hacer que los mejores libros estén al alcance de todos los alumnos y que en ellas tengan las primeras oportunidades de leer sin controles ni evaluaciones.

En conclusión, el libro del profesor Juan Mata, da ideas claras y amenas sobre como los docentes han de actuar para fomentarla entre sus alumnos.

*Pedro Royo Crespo*

**GATHER THURLER, M., Y MAULINI, O. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó. 439 pp. ISBN: 978-84-7827-906-7.**

La organización del trabajo es una actividad siempre presente en la escuela; sin embargo, con escasa frecuencia es objeto de reflexión en sí misma. Esta obra colectiva tiene como objetivo analizar las distintas dimensiones de la organización del trabajo escolar, a partir de los estudios realizados por un equipo de docentes e investigadores, procedentes mayoritariamente de entornos francófonos.

En la introducción, se presentan las principales líneas de análisis que se siguen a lo largo de los dieciocho capítulos de que consta el libro. Estos se agrupan en cuatro bloques, que suponen otras tantas perspectivas de la organización del trabajo escolar.

La primera parte tiene un carácter principalmente conceptual. Comienza con un capítulo dedicado a las resistencias al cambio, desde un enfoque histórico, político y sociológico. El segundo capítulo se centra en uno de los cambios de mayor alcance en la organización del trabajo escolar: la asunción progresiva, aun no finalizada, de las teorías constructivistas. El constructivismo es analizado desde un punto de vista epistemológico en el tercer capítulo, que presenta las implicaciones organizativas de este movimiento y su relación con innovaciones recientes, como la introducción del enfoque competencial de la educación. Esta primera parte del libro concluye con el análisis de los conceptos de programas y objetivos, como elementos de referencia para organizar el trabajo escolar.

La segunda parte se refiere a la evolución de las prácticas docentes. El quinto capítulo parte de los cambios en la forma de planificar la enseñanza producidos en Ginebra, para reflexionar después sobre la autonomía de los docentes y su consiguiente poder de organización. Cada uno de los restantes capítulos de este bloque se refiere a una innovación concreta: transdisciplinariedad, modelo comunitario, contrato pedagógico y ciclos de aprendizaje. La transdisciplinariedad se ilustra con un análisis de caso en educación infantil. El modelo comunitario se presenta como superación del taylorismo, ya que atiende a los intereses y recursos personales, así como a la participación de distintos agentes en el trabajo organizador. Esta participación se concreta para los alumnos mediante contratos, analizados en el siguiente capítulo. Por último, se reflexiona sobre los retos que suponen la organización en ciclos y la gestión de grupos heterogéneos.

La tercera parte adopta una perspectiva desde el centro de la organización del trabajo escolar. Así, se presenta una investigación cualitativa sobre dos escuelas que se organizan de forma modular, agrupando a los alumnos según sus necesidades y niveles de aprendizaje. El resto de capítulos de esta parte se dedica a dos temas: las implicaciones de las innovaciones para los docentes y el asesoramiento pedagógico. En relación con el primero, el capítulo 12 presenta una serie de entrevistas a maestros cuyos centros se organizan por ciclos. De modo similar, en el capítulo 13 se reflexiona sobre la capacitación para elaborar proyectos educativos de centro y el desgaste inicial que ello supone, proponiendo medidas para superarlo. Sobre el asesoramiento pedagógico, se presenta la organización del mismo en Ginebra y Québec, en los capítulos 11 y 14, respectivamente, analizando sus transformaciones recientes.

La cuarta parte del libro se centra en la distribución del poder de organizar, mencionada en diversas ocasiones a lo largo de la obra. El capítulo 15 atiende a las resistencias al cambio y las oportunidades para el mismo, desde un enfoque sistémico. El siguiente capítulo retoma el tema de la organización del trabajo en equipo, desde un punto de vista teórico y práctico. Otra de las principales líneas de reflexión de la obra, la autonomía docente, es analizada en el capítulo 17 como la relación entre la prescripción del trabajo y las necesarias desviaciones con respecto a la misma. Por último, se considera la resis-

tencia que puede presentar la mayoría del profesorado hacia un aumento efectivo de la autonomía, debido a que implica unas exigencias elevadas y, por tanto, la necesidad de desarrollar nuevas competencias.

Con estas ideas termina la amplia reflexión sobre la organización del trabajo escolar propuesta en este libro, que permite conocer los aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de innovar en la misma.

*Lidia Ayllón Romero*

**FEITO ALONSO, R. Y LÓPEZ RUIZ, J. I. (Coord.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatía: Barcelona.**

*Construyendo escuelas democráticas* nos da las pistas desde su propio título de lo que nos vamos a encontrar: el gerundio (*construyendo*) denota movimiento, actividad, cualidades que impregnan las experiencias que Feito y López han recogido a lo largo de su obra y que deben caracterizar a las *escuelas democráticas*, la otra pieza de este rótulo. Esto es, escuelas participativas, abiertas a la comunidad, inclusivas..., frente a la escuela a la que hemos estado habituados e inoperante para nuestros días. Y es que, si hay algo que define al nuevo orden social en el que vivimos es precisamente la transformación, el cambio (lo vertiginoso de éste), de ahí que la escuela deba adaptarse a estas nuevas circunstancias, deba cambiar la forma de enseñar, de actuar y de relacionarse. Repensar la escuela se convierte de este modo en una exigencia para todos aquellos y aquellas inmersos en el mundo educativo.

Bajo estas premisas, Rafael Feito y Juan Ignacio López, siguiendo la estela de otros autores internacionales (por ejemplo, Apple y Beane en el contexto norteamericano) se han encargado de reunir las experiencias de cuatro centros educativos (de primaria y secundaria) comprometidos con la puesta en marcha de escuelas democráticas: escuelas creadas por y para todos y todas y donde puedan encontrar formas de participar y sean valorados de igual manera. Escuelas empeñadas en democratizar la vida en el centro en general y en el aula en particular, en convertir la participación de todos los que intervienen en el centro en una pieza fundamental y en conceder voz y protagonismo al alumnado, un agente educativo privado hasta hace bien poco de estas posibilidades.

El libro responde a una estructura coral capitaneada por sus coordinadores, quienes aportan al principio de éste, cual pórtico de entrada, las bases de las escuelas democráticas y cierran con un capítulo final en el que recogen las claves de este tipo de centros a partir de ejemplos de experiencias educativas que complementan las narradas en el cuer-

po central de la obra, esto es, cuatro ejemplos reales de comunidades educativas que han puesto en marcha una nueva forma de enseñar y aprender que tal y como afirma Salvador Guarro en la antesala de la obra *demuestran que otra educación es posible*.

Estas cuatro experiencias presentan diferencias importantes entre sí (respecto a su recorrido histórico, sus orígenes, sus planteamientos e incluso su estilo a la hora de ser narradas), si bien, todas comparten el denominador común del entusiasmo por ofrecer una nueva cara de la escuela. Así, junto a la experiencia de Trabenco, con más de treinta años de aval, aparecen las de otros tres centros con menor tradición, si bien con el mismo interés y empeño: el CEIP Fernando Feliú (Gerena, Sevilla), el IES Diamantino de Sevilla y el IES Arcipreste de Hita (Azuqueca de Henares, Guadalajara).

Los testimonios recogidos permiten a todos aquellos y aquellas embarcados en la transformación de sus centros educativos y en la búsqueda de esta nueva escuela encontrar la claves para su puesta en marcha. En este sentido, hay que destacar cómo junto a la descripción de lo realizado y a la presentación de las bondades de su trabajo, en todos los proyectos se muestran los aspectos negativos o inconvenientes encontrados en su camino. Es significativo cómo en todos aparecen algunos «problemas» comunes: la relación con la Administración, la inestabilidad del profesorado de los centros (dada la necesidad de un cuerpo docente convencido e identificado con el proyecto, algo que demanda permanencia en el centro) y la implicación de las familias.

En definitiva, los coordinadores del libro permiten sacar a la luz ejemplos de buenas prácticas educativas, resaltar las oportunidades que brinda la educación y la necesidad de invertir y repensarla para construir un mundo mejor, algo que a pesar de ser de sobra conocido nunca está de más recordar. Creer en la escuela, en sus posibilidades y virtudes, en el papel de la educación como factor fundamental para la consecución de sociedades más justas, se antoja necesario en la actualidad, un momento donde el empeño de algunos, cual cantos de sirena, nos intenta conducir a la imagen de una escuela convulsa, a la deriva y al borde del naufragio.

*Marta García Lastra*

**COSTA RICO, A. *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela, 2010, 253 páginas. ISBN: 978-84-9887-385-6.**

La difusión en España de las ideas, métodos y técnicas de los maestros franceses Célestin Freinet (1896-1966) y Élise Freinet (1899-1983), en especial durante los años 20 y 30 del

siglo pasado, viene siendo en los últimos años objeto de atención por los historiadores de la educación. A las obras de Mier de Terán, publicadas en los años 90, sobre la acción de los maestros freinetistas españoles exiliados en México (Tapia y Redondo), se han venido a sumar en la última década, además de otros trabajos suyos, los del grupo de historiadores de la educación de Salamanca (Hernández Díaz, Hernández Huerta, García Madrid), la edición facsímil de algunos textos impresos en las escuelas donde se aplicaba dicho método, y la publicación del diario del exilio de Herminio Almendros, el inspector que con sus publicaciones (*La imprenta en la escuela*, 1932) y acción innovadora aglutinó en torno a sí a un grupo de maestros (autodenominado «Batec», latido) responsable, en varias escuelas rurales de la provincia de Lérida, de la introducción y difusión en España de las ideas y métodos freinetistas.

Aunque ya en los años 70 algunos antiguos freinetistas (Alcobé, Almendros) y otros más recientes (Zurriaga) publicaron diversos artículos en revistas pedagógicas, lo cierto es que poco o nada se sabía sobre dicho tema. Gracias a los estudios antes citados, hoy sabemos que la extensión y difusión en la España anterior a la guerra civil de esta innovadora metodología escolar fue mucho más amplia de lo que se suponía: era seguida en 1936 por unos 136 jóvenes maestros y aplicada en unas 120 escuelas del mundo rural en distintas regiones españolas. Asimismo, estamos en condiciones de valorar las negativas consecuencias que en este punto tuvieron tanto el inicio de la guerra civil como el triunfo del bando rebelde.

El libro de Antón Costa viene a añadirse a los de los autores mencionados. El primer capítulo constituye una síntesis de la pedagogía y metodología freinetiana. El segundo trata sobre su difusión en España desde 1926 hasta 1936. El tercero y cuarto se refieren a los años de la guerra civil y versan sobre las acciones de solidaridad y apoyo de los freinetistas franceses a los maestros simpatizantes españoles y los niños de sus escuelas o evacuados a consecuencia de la guerra. El quinto capítulo se dedica a la actividad de los maestros freinetistas en el exilio, y el sexto y último al reinicio del movimiento freinetista en España desde 1966 a 1975.

¿Cuáles son las principales aportaciones del libro al conocimiento del freinetismo en España? En primer lugar, a diferencia de otros trabajos, el autor cubre no sólo los años previos a la guerra civil, sino los de la misma guerra, los del exilio y los de la nueva introducción y difusión en la España de los años 60 y 70 de las ideas y métodos freinetistas. Además, mucho de lo dicho en relación con los años de la guerra civil era poco o casi nada conocido, en especial lo relativo a la escuela Freinet de Barcelona (1938) y la acogida a los niños españoles en la escuela Freinet de Vence (Francia). Lo mismo, aunque en menor medida, puede afirmarse de lo que se nos cuenta en relación con el exilio freinetista. Y, desde luego, se hacía necesaria una síntesis de los hechos clave de esa recuperación o reinicio del freinetismo acaecida treinta años después del comienzo de la guerra civil en una España muy diferente y por otros maestros. Por si ello no fuera suficiente, cada

capítulo consta de unos «materiales de archivo» e ilustraciones que son el resultado de la visita a diversos archivos franceses y de la formación, por el autor, de un archivo personal en el que los Freinet y el freinetismo ocupan un lugar especial. Entre los «materiales de archivo» figuran, además, algunos textos de Célestin y Élise Freinet, traducidos por el autor, diversos «textos libres» escritos por niños en los años 1934-39, y correspondencia inédita entre los Freinet y Almendros.

*Antonio Viñao*

**HAIGH, A. (2010). Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes. Madrid: Narcea. 127 páginas. ISBN: 978-84-277-1641-4.**

Se encuentra el lector ante un libro sencillo, particularmente divulgativo, dirigido al profesorado de enseñanza básica en ejercicio y a los futuros docentes que se encuentren en periodos formativos iniciales. En sus páginas ofrece diversas orientaciones al profesorado a partir de la fórmula que el autor emplea: «*big ideas, simple rules*».

Comienza el autor esbozando los *principios* básicos de la enseñanza. En definitiva, se trata de lograr el objetivo didáctico a través del saber técnico del profesor. Un elemento importante de ese saber hacer es la programación de su tarea. En efecto, programar la enseñanza es una labor profesional y técnica de cada docente; no hay dos profesores que enseñen del mismo modo y ese es un buen síntoma. Hay que huir del error, a veces común, de uniformar programaciones que nos alejen del diseño de un plan profesional propio, reflexivo y crítico. La complejidad de programar no se manifiesta en los contenidos que se incluyen sino en aquellos que no se contemplan y en la intensidad con la que los incluidos se enseñan. Por eso, la elaboración de una programación adaptada a los alumnos en función de sus capacidades ha de ser flexible en la medida que permite reajustes según avance el proceso de enseñanza. Así, será el buen hacer docente quien ordene con cierta disciplina y mucha creatividad su programación para enseñar el programa oficial, las prioridades identificadas por la escuela y las necesidades de los alumnos. Esta efectiva programación se concretará eficazmente en la realidad siendo la garantía de una enseñanza precisa.

En el segundo bloque, el autor realiza algunas propuestas con el objetivo de conseguir la difícil tarea de mantener la atención del alumno, su silencio y promover una actitud de escucha al profesor quien en su búsqueda de un ambiente seguro y alejado de lo impredecible, cuenta con las rutinas de trabajo como mejor herramienta metodológica. Esta armonía lograda ha de complementarse con la construcción de unos límites claros

que propicien el buen funcionamiento del aula. Se trata de trazar líneas directrices que ayuden al alumno a guiar sus acciones y a corregirlas cuando se alejen de las intenciones previamente consensuadas entre profesor y alumnos. Otra estrategia es reforzar las conductas y actitudes positivas del alumno y, por último, destaca el valor educativo de la confianza, núcleo esencial de la relación educativa.

El tercer bloque comienza con una premisa esencial: el profesor enseña y los alumnos aprenden. Sin embargo, todos somos conscientes de que aprendemos, y mucho, con (de) ellos. En ese enseñar, es importante que los profesores ayuden a los alumnos a realizar descubrimientos por sí mismos sobre los contenidos enseñados. Este descubrir es gradual, incluso rítmico si se prefiere. Hay quien dice que los niños únicamente pueden escuchar el número de minutos equivalente a su edad; evidentemente afirmar esto es exagerar pero también es invitar a reflexionar sobre ese gran vicio del profesorado que radica en hablar demasiado. En el decir del profesor García Morente, la pedantería del que mucho habla no es sinónimo de sabiduría, ni tampoco provoca un incremento en el aprendizaje del alumno. Por eso, un buen ritmo de enseñanza no se caracteriza ni por el exceso de palabras ni por la velocidad con la que el profesor procede sino más bien por un necesario equilibrio en la distribución de los tiempos de aprendizaje.

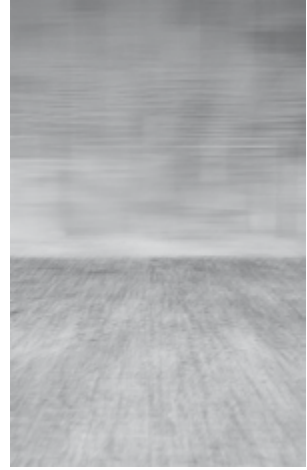
La última parte del libro se refiere a la evaluación. El profesor es el responsable – como agente– de valorar los aprendizajes del alumno basándose en datos para poder después evaluar, es decir, emitir un juicio de valor basado en esa evidencia. Pero el profesor ha de ser responsable, –como actitud– en su propia evaluación docente con el objetivo de mejorar su enseñanza. Para ello, el autor ofrece estrategias diversas y metodologías variadas en relación a los procesos evaluativos del alumnado y del profesorado.

El autor pone fin al bloque, y con él al libro, con la interesante cuestión de personalizar el aprendizaje. Solo así, podremos dar el valor a la educación con el que los alumnos se sentirán animados a disfrutar del gusto por aprender en cualquier etapa de la vida. Ese es el arte de educar.

***Ernesto López Gómez***







## Índice bibliográfico



# Índice bibliográfico de la Revista de Educación. Año 2010 (números 351-352-353 y Extraordinario)

## Bibliographical Index of Revista de Educación. Year 2010 (Issues 351-352-353 and Extraordinary)

### Sección monográfica

**Número 351.** La transición a la vida activa  
(Editora invitada: Lidia E. Santana Vega)

SANTANA VEGA, L. E.

Presentación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 15-21  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_01.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_01.html)]. [ISSN 0034-8082]

SANTOS GUERRA, M. A.

Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 23-47  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_02.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_02.html)]. [ISSN 0034-8082]

MARINA, J. A.

La competencia de emprender

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 49-71  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_03.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_03.html)]. [ISSN 0034-8082]

SANTANA VEGA, L. E., FELICIANO GARCÍA, L. Y CRUZ GONZÁLEZ, A

El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 73-105  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_04.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_04.html)]. [ISSN 0034-8082]

MARHUENDA FLUIXÀ, F., BERNAD I GARCIA, J. C. Y NAVAS SAURIN, A.

Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 139-161

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_05.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_05.html)]. [ISSN 0034-8082]

HIRSCHLER, S.

Proyectos de integración social y laboral en España y en Alemania: perspectiva de las participantes

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 163-183

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_06.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_06.html)]. [ISSN 0034-8082]

ADAME OBRADOR, N. T. Y SALVÀ MUT, F.

Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 185-210

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_07.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_07.html)]. [ISSN 0034-8082]

PARRILLA LATAS, A.

El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 211-233

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_08.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_08.html)]. [ISSN 0034-8082]

**Número 352.** Las TIC en la educación obligatoria: de la teoría a la política y la práctica

(Editores invitados: Juana M. Sancho Gil y José Miguel Correa Gorospe)

SANCHO GIL, J. M. Y CORREA GOROSPE, J. M.

Presentación. Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 17-21

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_01.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_01.html)]. [ISSN 0034-8082]

PABLOS PONS, J. DE, COLÁS BRAVO, P. Y GONZÁLEZ RAMÍREZ, T.

Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 23-51  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_02.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_02.html)]. [ISSN 0034-8082]

ALONSO CANO, C., CASABLANCAS VILLAR, S., DOMINGO PEÑAFIEL, L., GUITERT CATASÚS, M.,  
MOLTÓ EGEA, O., SÁNCHEZ I VALERO, J. A. Y SANCHO GIL, J. M.

De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 53-76  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_03.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_03.html)]. [ISSN 0034-8082]

AREA MOREIRA, M.

El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos.  
Un estudio de casos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 77-97  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_04.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_04.html)]. [ISSN 0034-8082]

VALVERDE BERROCOSO, J., GARRIDO ARROYO, M. M. Y SOSA DÍAZ, M. J.

Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos  
sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción  
del profesorado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 99-124  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_05.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_05.html)]. [ISSN 0034-8082]

GARCÍA-VALCÁRCCEL MUÑOZ-REPISO, A. Y TEJEDOR TEJEDOR, F. J.

Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarro-  
llados en la Comunidad de Castilla y León

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 125-147  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_06.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_06.html)]. [ISSN 0034-8082]

RUIZ REQUES, I., RUBIA AVI, B., ANGUITA MARTÍNEZ, R. Y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.

Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfi-  
les de una experiencia colaborativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 149-178.  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_07.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_07.html)]. [ISSN 0034-8082]

AKBIYIK, C.

¿Puede la informática afectiva llevar a un uso más efectivo de las Tecnologías de  
la Información y de la Comunicación (TIC) en la Educación?

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 179-202.  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_08.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_08.html)]. [ISSN 0034-8082]

LEÓN GUEREÑO, M., CORREA GOROSPE, J. M. Y JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, E.  
IKTeroak: flujo de pensamiento y conocimiento para la formación continua en TIC de la comunidad educativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 203-215  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_10.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_10.html)]. [ISSN 0034-8082]

GUTIÉRREZ MARTÍN, A., PALACIOS PICOS, A. Y TORREGO EGIDO, L.  
La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_10.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_10.html)]. [ISSN 0034-8082]

**Número 353.** Identidad y Educación  
(Editores invitados: César Coll y Leili Falsafi)

COLL, C Y FALSAFI, L.  
Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 17-27  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_01.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_01.html)]. [ISSN 0034-8082]

COLL, C Y FALSAFI, L.  
Presentation. Identity and education: tendencies and challenges  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 29-38  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_02.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_02.html)]. [ISSN 0034-8082]

VILA MENDIBURU, I, ESTEBAN GUITART, M. Y OLLER BADENAS, J.  
Identidad nacional, lengua y escuela  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 39-65  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_03.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_03.html)]. [ISSN 0034-8082]

ATIENZA CEREZO, E. Y VAN DIJK, T. A.  
Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 67-106  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_04.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_04.html)]. [ISSN 0034-8082]

MORTIMER K. S., WORTHAM, S. Y ALLARD, E.

Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 107-128

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_05.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_05.html)]. [ISSN 0034-8082]

POLMAN, J. L.

The zone of proximal identity development in apprenticeship learning

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 129-155

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_06.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_06.html)]. [ISSN 0034-8082]

MATA BENÍTEZ, M. L. DE LA Y SANTAMARÍA SANTIGOSA, A.

La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 157-186

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_07.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_07.html)]. [ISSN 0034-8082]

RIVAS FLORES, J. I., LEITE MÉNDEZ, A. E., CORTÉS GONZÁLEZ, P., MARÍA JESÚS MARQUÉZ GARCÍA Y PADUA ARCOS, D.

La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 187-209

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_08.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_08.html)]. [ISSN 0034-8082]

COLL, C Y FALSAFI, L.

Learner identity. An educational and analytical tool

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 211-233

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_10.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_10.html)]. [ISSN 0034-8082]

REBOLLO, M. A. Y HORNILLO GÓMEZ, I.

Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 235-263

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_11.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_11.html)]. [ISSN 0034-8082]

GUTIÉRREZ MARTÍN, A., PALACIOS PICOS, A. Y TORREGO EGIDO, L. La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 267-293  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_12.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_12.html)]. [ISSN 0034-8082]

## **Sección ordinaria**

### **Investigaciones y estudios**

CABERO ALMENARA, J., MORALES LOZANO, J. A., BARROSO OSUNA, J., FERNÁNDEZ BATANERO, J. M., ROMERO TENA, R., ROMÁN GRAVÁN, P., LLORENTE CEJUDO, M. M. Y BALLESTEROS REGAÑA, C. Análisis de centros de recursos de producción de las TIC de las universidades españolas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 237-257  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_10.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_10.html)]. [ISSN 0034-8082]

INFANTE DÍAZ, J.

La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1977-2000)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 259-282  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_11.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_11.html)]. [ISSN 0034-8082]

TROIANO, H., MASJUAN, J. M. Y ELÍAS, M.

La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 283-310  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_12.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_12.html)]. [ISSN 0034-8082]

CABRERA RODRÍGUEZ, F. A., DONOSO VÁZQUEZ, T., ANEAS ÁLVAREZ, A., CAMPO, J. DEL Y PÍ I MURUGÓ, A.

Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 311-336  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_13.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_13.html)]. [ISSN 0034-8082]



GONZÁLEZ PÉREZ, T.

Mujeres, educación y democracia

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 337-359

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_14.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_14.html)]. [ISSN 0034-8082]

TEJERO GONZÁLEZ, C. M., FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. Y CARBALLO SANTAOLALLA, R.

Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 361-383

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_15.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_15.html)]. [ISSN 0034-8082]

IBARRA SÁIZ, M. S. Y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.

Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 385-407

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_16.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_16.html)]. [ISSN 0034-8082]

ALONSO GARCÍA, M. A.

Evaluación del *Potencial de Inserción Laboral y patrones de carrera*

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 409-434

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_17.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_17.html)]. [ISSN 0034-8082]

GARCÍA GUZMÁN, A.

Los procesos cognitivos y metacognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 310-330

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_13.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_13.html)]. [ISSN 0034-8082]

RUIZ RUIZ, J. M.

Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 435-460

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_14.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_14.html)]. [ISSN 0034-8082]

MIGUEL DÍAZ, M. DE, PEREIRA GONZÁLEZ, M., PASCUAL DÍEZ, J. Y CARRIO FERNÁNDEZ, E. M.

Evaluación de las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo en Asturias (2001-2005)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 461-484  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_15.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_15.html)]. [ISSN 0034-8082]

CRESPO COMESAÑA, J. M. Y PINO JUSTE, M.

La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 485-511  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_16.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_16.html)]. [ISSN 0034-8082]

ESCUADERO ESCORZA, T., PINO MEJÍAS, J. L. Y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C.

Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 513-537  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_17.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_17.html)]. [ISSN 0034-8082]

HERRERA TORRES, L., MESA FRANCO, M. M., ORTIZ GÓMEZ, M. M., ROJAS RUIZ, G., SEJO MARTÍNEZ, D. Y ALEMANY ARREBOLA, I.

Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 219-244  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_10.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_10.html)]. [ISSN 0034-8082]

NAVARRO SIERRA, J. L., HUGUET CANALIS, A.

Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 245-265  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_11.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_11.html)]. [ISSN 0034-8082]

SERRANO SÁNCHEZ, R. C.

Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 267-287  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_12.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_12.html)]. [ISSN 0034-8082]

GARCÍA-CANO, M., GONZÁLEZ, E. M., FRANCISCA RUIZ, MÁRQUEZ, E., MURIEL, C., DIETZ, G. Y POZO, M. T.

Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 289-308

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_13.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_13.html)]. [ISSN 0034-8082]

ARANDIA LOROÑO, M., ALONSO-OLEA, M. J. Y MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I.

La metodología dialógica en las aulas universitarias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 309-329

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_14.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_14.html)]. [ISSN 0034-8082]

MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. Y OLMOS MIGUELÁÑEZ, S.

Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 331-352

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_15.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_15.html)]. [ISSN 0034-8082]

BUSTOS JIMÉNEZ, A.

Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 353-378

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_16.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_16.html)]. [ISSN 0034-8082]

TORREGROSA GIRONÉS, G., HARO DELICADO, M. J., PENALVA MARTÍNEZ, M. M. Y LLINARES CISCAR, S.

Concepciones del profesor sobre la prueba y software dinámico. Desarrollo de un entorno virtual de aprendizaje

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 379-404

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_17.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_17.html)]. [ISSN 0034-8082]

BROC CAVERO, M. A.

Estudio investigación valorativa de la eficacia del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 405-429

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_18.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_18.html)]. [ISSN 0034-8082]

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A.

¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta? Un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 431-451

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_19.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_19.html)]. [ISSN 0034-8082]

BENSO CALVO, C.

La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 453-472

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_20.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_20.html)]. [ISSN 0034-8082]

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., SÁNCHEZ DELGADO, P., MORENO HERRERO, I. Y GOENECHEA PERMISÁN, C.

Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 473-493

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_21.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_21.html)]. [ISSN 0034-8082]

TIRADO MORUETA, R. Y MÉNDEZ GARRIDO, J. M.

Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 297-328

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_11.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_11.html)]. [ISSN 0034-8082]

MÉNDEZ GARCÍA, R. M. Y TRILLO ALONSO, F.

El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 329-360

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_12.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_12.html)]. [ISSN 0034-8082]

JIMÉNEZ, J. E., RODRÍGUEZ, C., GUZMÁN, R. Y GARCÍA, E.

Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 361-386

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_13.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_13.html)]. [ISSN 0034-8082]

PECHARROMÁN, I. Y POZO, J. I.

¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 387-414

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_14.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_14.html)]. [ISSN 0034-8082]

RINCÓN VERDERA, J. C. Y VALLESPÍR SOLER, J.

El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 415-441

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_15.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_15.html)]. [ISSN 0034-8082]

GUTIÉRREZ BRITO, J., VIEDMA ROJAS, A. Y CALLEJO GALLEGO, J.

Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 443-468

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_16.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_16.html)]. [ISSN 0034-8082]

OLMOS ALCARAZ, A.

Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 469-493

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_17.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_17.html)]. [ISSN 0034-8082]

MACARRO MORENO, J., ROMERO CEREZO, C. Y TORRES GUERRERO, J.

Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 495-519

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_18.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_18.html)]. [ISSN 0034-8082]

LAPRESTA REY, C., HUGUET CANALÍS, A. Y JANÉS CARULLA, J.

Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 521-547

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_19.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_19.html)]. [ISSN 0034-8082]

NÚÑEZ PARTIDO, J. P. Y JÓDAR ANCHÍA, R.

La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 549-569

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_20.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_20.html)]. [ISSN 0034-8082]

HERNÁNDEZ PINA, F., SALES LUÍS DE FONSECA ROSÁRIO, P. J. Y CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J. D.  
Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 571-588

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_21.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_21.html)]. [ISSN 0034-8082]

MÉRIDA SERRANO, R., ORTEGA RUIZ, R. Y ROMERA, E. M.

Competencia lingüística y dominio preconceptual: trabajando mapas conceptuales en Educación Infantil

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 589-613

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_22.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_22.html)]. [ISSN 0034-8082]

FEU MOLINA, S., IBÁÑEZ GODOY, S. J. Y GOZALO DELGADO, M.

Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 615-640

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_23.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_23.html)]. [ISSN 0034-8082]

HERRERA PASTOR, D.

Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 641-666

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_24.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_24.html)]. [ISSN 0034-8082]

MORIÑA DÍEZ, A.

Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 667-690

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_25.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_25.html)]. [ISSN 0034-8082]

ÁLVAREZ ANGULO, T.

La competencia escrita de todos académicos en Educación Primaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_30.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_30.html)]. [ISSN 0034-882]

## **Ensayos e informes**

GIL VILLA, F.

Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 541-553

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_22.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_22.html)]. [ISSN 0034-8082]

MIGUEL DÍAZ, M. DE

Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 569-581

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_25.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_25.html)]. [ISSN 0034-8082]

MONEREO FONT, C.

¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 583-597

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_26.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_26.html)]. [ISSN 0034-8082]

RUMAYOR FERNÁNDEZ, M. A.

Aspectos de formación ética en la educación para la ciudadanía según el personalismo de Xavier Zubiri

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 693-704

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_26.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_26.html)]. [ISSN 0034-8082]

## **Experiencias educativas (innovación)**

BIELSCHOWSKY, C. E. Y PRATA, C. L.

Portal do Professor do Brasil

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 617-637

[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_28.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_28.html)]. [ISSN 0034-8082]

ARIAS ARANDA, D., HARO DOMÍNGUEZ, C., ROMEROSA MARTÍNEZ, M. M., NAVARRO-PAULE, A. J.

Un enfoque innovador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la dirección de empresas: el uso de simuladores en el ámbito universitario

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 707-721  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_27.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_27.html)]. [ISSN 0034-8082]

JIMÉNEZ CORTÉS, R.

«Crear un documental»: diseño de una experiencia didáctica (ECTS) para formar al profesorado en educación inclusiva

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 353, 2010, pp. 723-739  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353\\_28.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_28.html)]. [ISSN 0034-8082]

CHAMOSO SÁNCHEZ, J. M., HERNÁNDEZ ENCINAS, L. Y ORRANTIA RODRÍGUEZ, J.

Análisis de una experiencia de resolución de problemas de Matemáticas en Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 351, 2010, pp. 557-570  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351\\_23.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351_23.html)]. [ISSN 0034-8082]

NAVARRO GUZMÁN, J. I., AGUILAR VILLAGRÁN, M., MARCHENA CONSEJERO, E., ALCALDE CUEVAS, C. Y GARCÍA GALLARDO, J.

Evaluación del conocimiento matemático temprano en una muestra de 3º de Educación Infantil

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, 352, 2010, pp. 601-615  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352\\_27.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_27.html)]. [ISSN 0034-8082]

**Número Extraordinario 2010.** Educar para el desarrollo sostenible  
(Coordinadora: Consuelo Vélaz de Medrano Ureta)

VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. Y PAZ HIGUERA, A. B. DE.

Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010, pp. 17-30  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_01.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_01.html)]. [ISSN 0034-8082]

ROCA COBO, E.

El abandono temprano de la educación y la formación en España.

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010, pp. 31-62  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_02.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_02.html)]. [ISSN 0034-8082]



ALEGRE CANOSA, M. A. Y BENITO PÉREZ, R.

Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010,  
pp. 65-92  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_03.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_03.html)]. [ISSN 0034-8082]

BERNARDI, F. Y REQUENA, M.

Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010,  
pp. 93-118  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_04.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_04.html)]. [ISSN 0034-8082]

MENA MARTÍNEZ, L., FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y RIVIÉRE GÓMEZ, J.

Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010,  
pp. 119-145  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_05.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_05.html)]. [ISSN 0034-8082]

POY CASTRO, R.

Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010,  
pp. 147-169  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_06.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_06.html)]. [ISSN 0034-8082]

JOSEP MORA CORRAL, A.

Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias  
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010,  
pp. 171-190  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_07.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_07.html)]. [ISSN 0034-8082]

CASQUERO TOMÁS, A. Y NAVARRO GÓMEZ, M. L.

Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010, pp. 191-223  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_08.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_08.html)]. [ISSN 0034-8082]

CALERO, J, CHOI, A. Y WAISGRAIS, S.

Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010, pp. 225-256  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_09.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_09.html)]. [ISSN 0034-8082]

ESPÍNOLA HOFFMANN, V. Y CLARO STUARDO, J. P.

Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010, pp. 257-280  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_10.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_10.html)]. [ISSN 0034-8082]

SERRA SALAMÉ, C. Y PALAUDARIAS MARTÍ, J.M.

Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010, pp. 283-305  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_11.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_11.html)]. [ISSN 0034-8082]

FERNÁNDEZ MACÍAS, E., MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, R., BRAÑA PINO, F. J. Y ANTÓN PÉREZ, J. I.

Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, número extraordinario, 2010, pp. 307-324  
[[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010\\_12.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010_12.html)]. [ISSN 0034-8082]

## Índice de autores

ADAME OBRADOR, N. T.  
AGUILAR VILLAGRÁN, M.  
AKBIYIK, C.  
ALCALDE CUEVAS, C.  
ALEGRE CANOSA, M. A.  
ALEMANY ARREBOLA, I.  
ALLARD, E.  
ALONSO CANO, C.  
ALONSO GARCÍA, M. A.  
ALONSO-OLEA, M. J.  
ÁLVAREZ ANGULO, T.  
ANEAS ÁLVAREZ, A.  
ANGUITA MARTÍNEZ, R.  
ANTÓN PÉREZ, J. I.  
ARANDIA LOROÑO, M.  
AREA MOREIRA, M.  
ARIAS ARANDA, D.  
ATIENZA CEREZO, E.  
BALLESTEROS REGAÑA, C.  
BARROSO OSUNA, J.  
BENITO PÉREZ, R.  
BENSO CALVO, C.  
BERNAD I GARCIA, J. C.  
BERNARDI, F.  
BIELSCHOWSKY, C. E.  
BRAÑA PINO, F. J.  
BROC CAVERO, M. A.  
BUSTOS JIMÉNEZ, A.  
CABERO ALMENARA, J.  
CABRERA RODRÍGUEZ, F. A.  
CALERO, J.  
CALLEJO GALLEGO, J.  
CAMPO, J. DEL  
CARBALLO SANTAOLALLA, R.

CARRIO FERNÁNDEZ, E. M.  
CASABLANCAS VILLAR, S.  
CASQUERO TOMÁS, A.  
CLARO STUARDO, J. P.  
COLÁS BRAVO, P.  
COLL, C.  
CORREA GOROSPE, J. M.  
CORTÉS GONZÁLEZ, P.  
CRESPO COMESAÑA, J. M.  
CRUZ GONZÁLEZ, A.  
CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J. D.  
CHAMOSO SÁNCHEZ, J. M.  
CHOI, A.  
DIETZ, G.  
DOMINGO PEÑAFIEL, L.  
DONOSO VÁZQUEZ, T.  
ELÍAS, M.  
ESCUADERO ESCORZA, T.  
ESPÍNOLA HOFFMANN, V.  
ESTEBAN GUITART, M.  
FALSAFI, L.  
FELICIANO GARCÍA, L.  
FERNÁNDEZ BATANERO, J. M.  
FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J.  
FERNÁNDEZ ENGUITA, M.  
FERNÁNDEZ MACÍAS, E.  
FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.  
FEU MOLINA, S.  
GARCÍA, E.  
GARCÍA-CANO, M.  
GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A.  
GARCÍA GALLARDO, J.  
GARCÍA GUZMÁN, A.  
GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A.  
GARRIDO ARROYO, M. M.  
GIL VILLA, F.

GOENECHEA PERMISÁN, C.  
GONZÁLEZ, E. M.  
GONZÁLEZ PÉREZ, T.  
GONZÁLEZ RAMÍREZ, T.  
GOZALO DELGADO, M.  
GUITERT CATASÚS, M.  
GUTIÉRREZ BRITO, J.  
GUTIÉRREZ MARTÍN, A.  
GUZMÁN, R.  
HARO DELICADO, M. J.  
HARO DOMÍNGUEZ, C.  
HERNÁNDEZ ENCINAS, L.  
HERNÁNDEZ PINA, F.  
HERRERA PASTOR, D.  
HERRERA TORRES, L.  
HIRSCHLER, S.  
HORNILLO GÓMEZ, I.  
HUGUET CANALIS, A.  
IBÁÑEZ GODOY, S. J.  
IBARRA SÁIZ, M. S.  
INFANTE DÍAZ, J.  
JANÉS CARULLA, J.  
JIMÉNEZ, J. E.  
JIMÉNEZ CORTÉS, R.  
JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, E.  
JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A.  
JÓDAR ANCHÍA, R.  
LAPRESTA REY, C.  
LEITE MÉNDEZ, A. E.  
LEÓN GUEREÑO, M.  
LLINARES CISCAR, S.  
LLORENTE CEJUDO, M. M.  
MACARRO MORENO, J.  
MARCHENA CONSEJERO, E.  
MARHUENDA FLUIXÁ, F.  
MARINA, J. A.

MÁRQUEZ, E.  
MARQUÉZ GARCÍA, M. J.  
MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I.  
MASJUAN, J. M.  
MATA BENÍTEZ, M. L. DE LA  
MENA MARTÍNEZ, L.  
MÉNDEZ GARCÍA, R. M.  
MÉNDEZ GARRIDO, J. M.  
MÉRIDA SERRANO, R.  
MESA FRANCO, M. M.  
MIGUEL DÍAZ, M. DE  
MOLTÓ EGEA, O.  
MONEREO FONT, C.  
MORALES LOZANO, J. A.  
MORENO HERRERO, I.  
MORA CORRAL, A. J.  
MORIÑA DÍEZ, A.  
MORTIMER K. S.  
MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, R.  
MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M.  
MURIEL, C.  
NAVARRO GÓMEZ, M. L.  
NAVARRO GUZMÁN, J. I.  
NAVARRO-PAULE, A. J.  
NAVARRO SIERRA, J. L.  
NAVAS SAURIN, A.  
NÚÑEZ PARTIDO, J. P.  
OLLER BADENAS, J.  
OLMOS ALCARAZ, A.  
OLMOS MIGUELÁÑEZ, S.  
ORRANTIA RODRÍGUEZ, J.  
ORTEGA RUIZ, R.  
ORTIZ GÓMEZ, M. M.  
PABLOS PONS, J. DE  
PADUA ARCOS, D.  
PALACIOS PICOS, A.

PALAUDARIAS MARTÍ, J.M.  
PARRILLA LATAS, A.  
PASCUAL DíEZ, J.  
PAZ HIGUERA, A. B. DE.  
PECHARROMÁN, I.  
PENALVA MARTÍNEZ, M. M.  
PEREIRA GONZÁLEZ, M.  
PI I MURUGÓ, A.  
PINO JUSTE, M.  
PINO MEJÍAS, J. L.  
POLMAN, J. L.  
POY CASTRO, R.  
POZO, J. I.  
POZO, M. T.  
PRATA, C. L.  
REBOLLO, M. A.  
REQUENA, M.  
RINCÓN VERDERA, J. C.  
RIVAS FLORES, J. I.  
RIVIÉRE GÓMEZ, J.  
ROCA COBO, E.  
RODRÍGUEZ, C.  
RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C.  
RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.  
ROJAS RUIZ, G.  
ROMÁN GRAVÁN, P.  
ROMERA, E. M.  
ROMERO CEREZO, C.  
ROMERO TENA, R.  
ROMEROSA MARTÍNEZ, M. M.  
RUBIA AVI, B.  
RUIZ, F.  
RUIZ REQUES, I.  
RUIZ RUIZ, J. M.  
RUMAYOR FERNÁNDEZ, M. A.  
SALES LUÍS DE FONSECA ROSÁRIO, P. J.

SALVÀ MUT, F.  
SÁNCHEZ I VALERO, J. A.  
SÁNCHEZ DELGADO, P.  
SANCHO GIL, J. M.  
SANTAMARÍA SANTIGOSA, A.  
SANTANA VEGA, L. E.  
SANTOS GUERRA, M. A.  
SEIJO MARTÍNEZ, D.  
SERRA SALAMÉ, C.  
SERRANO SÁNCHEZ, R. C.  
SOSA DÍAZ, M. J.  
TEJEDOR TEJEDOR, F. J.  
TEJERO GONZÁLEZ, C. M.  
TIRADO MORUETA, R.  
TORREGO EGIDO, L.  
TORREGROSA GIRONÉS, G.  
TORRES GUERRERO, J.  
TRILLO ALONSO, F.  
TROIANO, H.  
VALLESPÍR SOLER, J.  
VALVERDE BERROCOSO, J.  
VAN DIJK, T. A.  
VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C.  
VIEDMA ROJAS, A.  
VILA MENDIBURU, I.  
WAISGRAIS, S.  
WORTHAM, S.



## FE DE ERRATAS

La *Revista de Educación* hace constar que Inés Ruiz Requies, Bartolomé Rubia Avi, Rocío Anguita Martínez y Eduardo Fernández Rodríguez son los autores del artículo titulado *Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa*, publicado en el número 352 (Mayo-agosto de 2010) (páginas 149-178).

Se ha detectado un error en la filiación de tres de los autores del artículo titulado *La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones* del número 353 de la *Revista de Educación*.

Donde **dice**:

“Analía E. Leite Méndez

*Universidad Nacional del Nordeste. Maestría en Epistemología y Metodología de la Ciencia. Chaco, Argentina.*” **Debe decir**: Analía E. Leite Méndez. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.

Donde **dice**:

“María Jesús Márquez García

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.*” **Debe decir**: María Jesús Márquez García. Universidad de Almería. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Almería, España.

Donde **dice**:

“Daniela Padua Arcos

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Málaga, España.*” **Debe decir**: Daniela Padua Arcos. Universidad de Almería. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Almería, España.

Se ha detectado un error en el nombre de pila de la autora del artículo *Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas* del número 353 de la *Revista de Educación*:

Donde **dice** en las páginas 12 y 309 de la edición impresa:

“Antonio Olmos Alcaraz. **Debe decir**: Antonia Olmos Alcaraz”.

La *Revista de Educación* pide disculpas a sus lectores y a los autores afectados.



# Normas para la Presentación de Originales

## Revista de Educación

ISSN: 0034-8082  
ISSN (Internet): 1988-592X

### I. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

### II. Presentación y envío de artículos

**Los manuscritos se enviarán exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>).**

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el *Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

**Tipografía:** Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo y en formato Word para PC.

#### I. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo del artículo los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

**A. Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en Archivo adjunto titulado: primer apellido responsable\_segundo apellido responsable. (Ej. ortega\_jimenez), se indicarán obligatoriamente los siguientes datos:

- Datos del autor o autores: el nombre<sup>1</sup> y los dos apellidos de cada autor, con el grado académico más alto y la filiación institucional completa; esto es: nombre completo del centro y del departamento e institución subordinada a las que pertenezcan los

<sup>(1)</sup> **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indicación del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-

autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.

- Los autores están obligados a declarar, si éste es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

**B. Artículo:** Con el manuscrito se enviará un segundo archivo titulado: Artículo\_primer apellido del responsable\_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: Artículo\_ortega\_jimenez).

Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales. El artículo ha de estar encabezado por:

- El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto por 8-9 palabras significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
- Un **resumen en español**, que debe tener **300 palabras** y, a continuación, la traducción de éste al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como en la electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); **y discusión o conclusiones?**
- Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).
- **Extensión:** en el caso de *investigaciones o estudios* la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de *experiencias educativas, ensayos e informes* no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías,** etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.

---

Acosta). Para más información véase [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

<sup>(2)</sup> La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «**Referencias bibliográficas**»; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA<sup>3</sup> (en el Anexo I de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

**C. Carta de presentación y cesión de derechos:** el autor o autores enviarán un archivo titulado: cesion\_primer apellido responsable\_segundo apellido responsable. Ej. cesion\_ortega\_jimenez. El modelo se recoge en el ANEXO II de estas normas, en donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre del autor o autores.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.
- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
- Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor. Se requiere que las firmas estén escaneadas. Adicionalmente los autores deberán remitir por correo postal ordinario (no por fax) el documento de cesión de derechos de la Revista de Educación a la siguiente dirección:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)  
C/ San Fernando del Jarama, 14  
28002 Madrid

- Declaración de que el artículo es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
- Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
- Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

## 2. Envío de artículos:

Los tres archivos (datos de autoría, artículo y carta de presentación y cesión de derechos) se remitirán en Word (la carta de presentación y cesión de derechos puede enviarse en PDF) a la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT): <http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>.



<sup>3)</sup> Consultar en [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

**Los autores, antes de enviar su artículo, verificarán que la documentación aportada está completa de acuerdo con lo establecido sobre:**

- Datos de autoría.
- Artículo.
- Carta de presentación y cesión de derechos (ver epígrafe anterior).

### **III. Proceso editorial**

- *Recepción de artículos.* Tras acusar recibo, tras lo que la Redacción efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (peer review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (exterros o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Editora Jefe. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo III) en el sitio web de la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas. Los manuscritos con evaluación positiva se publicarán siempre y cuando los autores incluyan las recomendaciones de mejora de los revisores externos. En ese caso, la segunda versión del artículo deberá ser enviada por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Adecuación del perfil temático de la Revista; b) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; c) Actualidad y novedad; d) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; g) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Los editores invitados serán informados de la llegada de las primeras pruebas de imprenta y, si desearan revisarlas, ellos mismos se encargarán de enviarlas a todos los autores del monográfico y de devolverlas dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la Editora Jefe antes de la publicación de dicho material.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la Revista de Educación detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, página o páginas y año de publicación.

#### IV. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I. EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo II. CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo III. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

**Es necesaria la observancia de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.**

# Normas para la Presentación de Recensiones

## 1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

## 2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
- El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: [redaccion.revista@educacion.es](mailto:redaccion.revista@educacion.es). El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

**Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.**



# General Guidelines for the Submission of Manuscripts

## Revista de Educación

ISSN: 0034-8082  
ISSN (Internet): 1988-592X

### I. Experience, Coverage and Content

*Revista de Educación*, edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

### II. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

**Manuscripts will be sent exclusively via the platform RECYT to the Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducacion/index>).**

When writing manuscripts, the following will be taken into account the *Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5<sup>th</sup> ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) or [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

**Typography:** The articles will be presented in the font «Times New Roman», size 12, simple line spacing and in Microsoft Word format for PC.

#### I. Presentation

In terms of article's data, content, structure and style the authors will observe the following standards in order to achieve greater editorial efficiency and management of the articles:

**A. Authorship data and, when appropriate, research funding data.** In the attachment entitled «author first surname\_author second surname» (e.g. ortega\_jimenez) the following details must be included:

- Details of the author or authors: author or authors forename<sup>1</sup> and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.

---

<sup>(1)</sup> **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

**B. Article:** With the manuscript will be sent a second document entitled: Article\_author first surname\_second surname. (e.g. Articulo\_ortega\_jimenez)

Any reference to the author(s) will be omitted from the paper. The paper should be headed by:

- **The title.** It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English, composed of 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: [www.eric.es.gov/thesaurus](http://www.eric.es.gov/thesaurus).
- An **abstract in Spanish**, which must contain 300 words, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**<sup>2</sup>.
- **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
- **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
- **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
- **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
- **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
- **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
- **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
- At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria<sup>3</sup> (a summary of these criteria is provided in Annex I). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

<sup>(2)</sup> The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

<sup>(3)</sup> Further information in [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) or in [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

**C. Presentation and transmission of author's rights letter:** The author or authors will send a file called: cession author first surname\_author second surname. (e.g. ortega\_jimenez). The form is the Annex II where they should include the following data:

- Full title of the paper.
- Author(s)' name(s).
- Full postal address of the author responsible for correspondence.
- Request for the review of the paper.
- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Statement of Authorship: In the case of work developed by more than one author, all authors must certify that the signatories have directly contributed to the work's intellectual content; they are responsible for it; they approve it; and agree that their name appears as co-author. Signatures must be scanned. Additionally, authors must send by regular mail (not fax) the document agreeing to the transfer of intellectual rights to the *Revista de Educación* to the following address:

Revista de Educación (Instituto de Evaluación)  
C/ San Fernando del Jarama, 14  
28002 Madrid

- Declaration that the article is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

## 2. Sending of papers

**The three files (details of authorship, the article and letter of introduction and the transfer of intellectual rights) shall be submitted in Word (the letter and transfer for intellectual rights may be sent in PDF) via the platform «Gestión de Revistas RECYT» of the «Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT)»: <http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducaciondu/index>.**



**Before sending their articles, the authors will verify that the presented documentation is complete in accordance with the established rules regarding:**

- Authorship details.
- Article.
- Letter of introduction and transfer of intellectual rights (refer to previous section).

### III. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double blind method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex III) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. The invited editors of the monography will be informed of the arrival of the first print proofs and, if they should send them to all the authors of the monograph the invited editors have to take them back to within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the Editor in Chief will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper's and year of publication.

### IV. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.

- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.

Annex I. BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5<sup>th</sup> edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

Annex II. PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

Annex III. ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

**Thanks in advance are extended to authors for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

# Norms and Criteria for Submitting Reviews

## 1. With regard to the work reviewed:

- Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
- Relevance of the work's subject.
- Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
- Topicality (year in which it was published).
- Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

## 2. With regard to the review:

- Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
- It cannot exceed 700 words.
- It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
- The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address [redaccion.revista@educacion.es](mailto:redaccion.revista@educacion.es). The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

**Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.**

# SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

## La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum

## Practical training of university students: re-thinking Practicum

MANUELA RAPOSO Y MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA. **Presentación. La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum.**

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA. **El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión.**

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED Y EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO. **El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente.**

CARME ARMENGOL ASPARÓ, DIEGO CASTRO CEACERO, MERCÈ JARIOT GARCÍA, MARGARITA MASSOT VERDÚ Y JOSEFINA SALA ROCA. **El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación.**

MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA Y MARÍA IGLESIAS CORTIZAS. **La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto.**

ALFONSO CID SABUCEDO, ADOLFO PÉREZ ABELLÁS Y JOSÉ A. SARMIENTO CAMPOS. **La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura.**

ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA Y MANUELA RAPOSO RIVAS. **Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial.**

MANUEL CEBRIÁN DE LA SERNA. **Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso.**

XOSÉ ANTÓN GONZÁLEZ RIAÑO E ISABEL HEVIA ARTIME. **El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía. Estudio empírico desde la perspectiva del alumnado.**

NEKANE BELOKI ARIZTI, MARÍA BEGOÑA ORDEÑANA GARCÍA, LEIRE DARRECHE URRUTXI, MARÍA NIEVES GONZÁLEZ DE LA HOZ, ANA CONCEPCIÓN FLECHA GARCÍA, M<sup>a</sup> DEL CARMEN HERNANDO GÓMEZ, AITOR ALONSO CALLE, ÁLVARO MOSQUERA LAJAS Y ZURIÑE SANZ ESPARZA. **Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo.**

JAVIER M. VALLE LÓPEZ Y JESÚS MANSO AYUSO. **La nueva formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas.**



Edición completa en  
[www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)