

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 378 OCTUBRE-DICIEMBRE 2017



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



revista de
eEDUCACIÓN



Nº 378 OCTUBRE-DICIEMBRE 2017

revista de
EDUCACIÓN

Nº 378 Octubre-Diciembre 2017

Revista trimestral
Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Paseo del Prado, 28, 4.ª planta
28014 Madrid
España

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2017

NIPO línea: 030-15-016-X

NIPO ibd: 030-15-017-5

ISSN línea: 1988-592X 0034-8082

ISSN papel: 0034-8082

Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.

Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Marcial Marín Hellín

Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES

Jorge Sainz González

Secretario General de Universidades

José Luis Blanco López

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Rosalía Serrano Velasco

Directora General de Formación Profesional

Director General de Política Universitaria

Mónica Fernández Muñoz

Secretaría General Técnica

Carmen Tovar Sánchez

Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Violeta Miguel Pérez

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (U. Carlos III de Madrid); Caterina Casalmiglia (U. Autónoma de Barcelona); José Luis García Garrido (U. Nacional de Educación a Distancia); Antonio Lafuente García (CSIC); Leoncio López Ocón (CSIC); Clara Eugenia Núñez Romero (U. Nacional de Educación a Distancia); Arturo de la Orden Hoz (U. Complutense de Madrid); Lucrecia Santibáñez (RAND Corporation); Javier Tourón Figueroa (U. de Navarra); Pablo Zoido (OCDE).

JEFE DE REDACCIÓN

José Antonio Rodríguez Valcárcel

REDACCIÓN

Equipo de redacción: Noelia Martínez García

Colaboradores externos: Jorge Mañana Rodríguez and Jesús García Laborda

ASESORES CIENTÍFICOS

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 (University of Hong Kong); 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 (Profesor del Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 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); Sagrario Avezuela Sánchez (IES Lázaro Cárdenas, CAM); 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 Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (U. de Murcia); Mariano Fernández Enguita (U. Complutense de Madrid); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M.ª Ángeles Galino; J. L. García Garrido (UNED); 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); Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM); Carlos Marcelo (U. de Sevilla); 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); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); 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.ª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo; Juana M.ª Sancho (U. de Barcelona); Juan Carlos Tedesco (UNESCO); Alejandro Tiana Ferrer (UNED); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Consuelo Vélaz de Medrano (UNED); 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, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo 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 en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía 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 en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de

la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

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

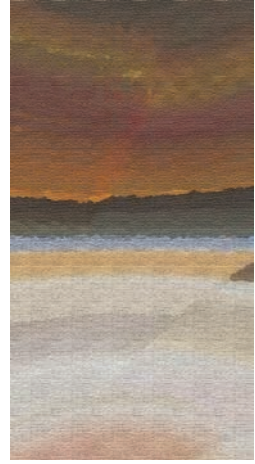
- *Bases de datos nacionales*: ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Sistemas de evaluación de revistas*: Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), SCImago Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), CARHUS plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directorios*: Ulrich's Periodicals Directory.
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *Catálogos internacionales*: WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

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

Índice

Investigaciones

| | |
|--|----|
| ELISA ISABEL GAVARI STARKIE y PAULA TENCA SIDOTTI: La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica..... | 9 |
| RAÚL GUTIÉRREZ-FRESNEDA, ANTONIO DíEZ MEDIAVILLA y ELENA JIMÉNEZ-PÉREZ: Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades..... | 30 |
| JAVIER GIL-FLORES y SOLEDAD GARCÍA-GÓMEZ: Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA..... | 52 |
| MARÍA-CARMEN SARCEDA-GORGOSO, MARÍA CARMEN SANTOS-GONZÁLEZ y MARÍA DEL MAR SANJUÁN ROCA: La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?..... | 78 |



Investigaciones

La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica

The Historic Evolution of Centres of Academic Writing

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359

Elisa Isabel Gavari Starkie

Paula Tenca Sidotti

UNED

Resumen

Los centros de escritura académica que aparecieron en el ámbito anglosajón, han sido un ejemplo que se ha transferido a universidades de todo el mundo. Dichos centros se crearon con el objetivo de “reparar” las carencias en la escritura que manifestaban los estudiantes. A partir de los años setenta la escritura académica adquirió un sentido epistémico y pasó a considerarse como la base para la construcción y difusión de conocimiento. En ese momento, la política educativa le concedió un lugar prioritario en las reformas, especialmente vinculado a un modelo de competencias. El objetivo del presente artículo es describir la evolución pedagógica de los centros de escritura académica, así como los programas que se llevaron a cabo. En particular este texto incide en dos de los que más han destacado, como son la Escritura a través del Curriculum y Escritura en las Disciplinas. La metodología que guía esta investigación es la histórica-descriptiva. Los resultados muestran que los centros y programas de escritura implementan sistemas que tienen como objetivo promover el aprendizaje de la escritura y las habilidades necesarias para que el alumno sea capaz de retroalimentar el trabajo en las distintas disciplinas. En el contexto español, las iniciativas orientadas a atender las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios son puntuales, con carácter remedial. Se considera pertinente, por tal motivo, que la universidad española, así como su profesorado, reconsidere el valor epistémico de la escritura, y la posibilidad de crear un centro de escritura académica o de implantar algunos programas institucionalizados para la mejora de la escritura en el contexto académico.

Palabras clave: centro de escritura académica, escritura a través del currículum, escritura en las disciplinas; estrategias de escritura; universidad.

Abstract

The writing academic centers, that appeared in the Anglo-Saxon context, have expanded at the universities worldwide. The main goal of the centers was to “repair” the students writing difficulties. Since the seventies, the reconceptualization of writing as the basis for the construction and diffusion of Knowledge allowed a privileged place inside the educational policies. The aim of this article is to describe the work carried out inside the writing academic centers and at the same tie the programs that were implemented. The two most successful programs were Writing across the curriculum and Writing across the curriculum. The methodology in this research is the historical- descriptive. The results show that both writing centers and programs implement systems that foster the learning of writing, and also provide feedback abilities for their own writing work in various curriculum disciplines. In the Spanish context, the initiatives taken to approach the students’ difficulties in writing have only being designed with a remedial nature. It would be desirable that the Spanish university, and the teachers would reconsider the writing epistemic value, and the possibility of establishing a writing center or implementing some institutionalized programs for improving writing in the academic context.

Keywords: writing academic centers; Writing across the curriculum; writing across the curriculum; writing strategies, university.

Introducción

La escritura académica, aun sabiendo que es fundamental para el aprendizaje y la generación de nuevas formas de pensamiento, no ha sido asumida ni desde un punto de vista institucional por la universidad ni por los docentes universitarios (Álvarez y Yániz, 2015; Carlino, 2003; Castelló, 2014; Harper y Vered, 2017; Núñez, 2013a; Peña, 2008; Serrano, 2011; Vázquez, 2005). Ha sido considerada como algo que debía haberse aprendido en etapas educativas previas (Vázquez, 2005). Esta escasa atención institucional a la escritura ha tenido como consecuencia que no se le haya asignado un lugar relevante en el currículo universitario (Harper y Vered, 2017; Serrano, 2011). En nuestro país contamos con poca experiencia sobre centros de escritura académica (Núñez, 2013a), y las

iniciativas que se han adoptado han tenido más bien un carácter remedial (Castelló, 2014; Núñez 2013a). En la mayoría de los casos, no han pasado de ser propuestas puntuales (Montijano y Barrios, 2016; Vázquez, 2005) que no se han desarrollado de manera continuada ni integrada en las disciplinas. Sin embargo, el grado de consideración que se ha dado al asunto no ha sido el mismo en el resto del mundo, existiendo grandes diferencias dependiendo del país de que se trate. Reino Unido y EEUU han impulsado diversas corrientes de estudio de la escritura en la universidad (Álvarez y Yáñez, 2015; Castelló, 2014; Castelló y Mateos, 2015; Molina-Natera, 2012; Serrano, 2011) y crearon los primeros programas institucionalizados de escritura académica (Núñez, 2013b). Más tarde, se dejaron influenciar otros países, tales como Canadá, Australia y países de Latinoamérica (Carlino, 2003, 2004 y 2005).

Los centros de escritura académica de Reino Unido y Estados Unidos han adoptado una gran variedad de formatos. A medida que fueron aumentando en cantidad, y en calidad, la terminología para definirlos fue evolucionando desde laboratorio a clínica y finalmente, a centro (Waller, 2002). Esta evolución también se refleja en los métodos de enseñanza (Boquet, 1999; Carino, 1995; Harris, 1990; Waller, 2002). Lo que sí ha quedado evidente es que los primeros métodos de trabajo en dichos laboratorios crearon y dieron forma, de alguna manera, a lo que hoy en día son los centros de escritura (Waller, 2002). Esta variedad de términos y modos de instrucción ha dificultado en gran medida el establecimiento del origen de los centros de escritura en una fecha concreta (Carino, 1995). Esto ha supuesto que la recopilación de información desde la década de los 70 del siglo XX haya resultado una tarea relativamente sencilla. Sin embargo, poco se ha escrito sobre los centros de escritura antes de ese momento, con lo que la recuperación de datos se hace más complicada (Boquet, 1999) y lo hallado suele ser información poco precisa.

A pesar de esta dificultad, el desarrollo y avance de los centros ha sido especialmente significativo. En poco más de una década, se establecieron, literalmente, centenares de centros de escritura (Harris, 1990). Este nuevo marco institucional permitió el impulso definitivo a los programas de alfabetización académica en las instituciones de educación superior. Finalmente, en paralelo al aumento de los centros, se ha producido el reconocimiento de su valor como clave en el desarrollo de los programas de escritura. En este sentido, en la actualidad, muchos de los centros son

responsables de poner en marcha programas tales como “Writing Across the Curriculum” (WAC) y “Writing In the Disciplines” (WID) (Carlino, 2002). Este artículo ofrece una revisión histórica acerca de cómo se ha abordado la alfabetización académica a lo largo de la historia en los centros de escritura académica.

El centro de escritura académica

Una de las definiciones más representativas de los centros de escritura es la aportada por Stephen North (1984), quien los define como un espacio que los escritores utilizan para *hablar* sobre la escritura. Esta definición supone situar en primer lugar a las personas, los estudiantes escritores, otorgando ya una idea sutil de dónde se ubica el foco de atención y el proceso de transformación. Asimismo, se intuye un aspecto dialógico y de interacción. La escritura, vista como proceso social (Cassany, 2016; Molina-Natera, 2012; Peña, 2008), permite compartir las ideas unos con otros al mismo tiempo. Es decir, otorga la posibilidad de “hablar”, y de comunicarse. A su vez, es interesante la observación de North (1984) cuando sitúa el origen de los centros de escritura académica mucho más allá de los años 70, a pesar de que la mayor parte de las investigaciones sobre estos centros se han focalizado en esta época.

El germen de los actuales centros, según North (1984), se remonta a la antigua Atenas. El filósofo Sócrates, en el mercado de la ciudad, ofrecía de manera gratuita una dialéctica continua a cualquier visitante, persiguiendo el aprendizaje en su interlocutor. El maestro pretendía que se produjera un cambio en la persona a través de la interacción y unión de los distintos puntos de vista. Esta correspondencia sirve para explicar que, así como Sócrates buscaba el aprendizaje y el cambio intelectual en el visitante, los centros de escritura académica lo pretenden de sus estudiantes a través de un proceso social y colaborativo de la escritura.

Waller (2002) nos aporta otro paralelismo estableciendo una relación directa entre las sociedades literarias del siglo XVIII y los centros de escritura del siglo XX. Esta autora sugiere que varios aspectos definitorios y característicos de dichas sociedades se recogen en las definiciones de los centros de escritura. En este sentido tanto las primeras como los centros de escritura académica, critican el hincapié sobre el intelecto y el aprendizaje memorístico que hace la universidad relegando a un segundo

plano el debate y la discusión. Tanto en uno como en otro, los estudiantes pasan a un primer plano y trabajan colaborativamente con sus compañeros y profesores.

A partir de las ideas de North (1984) y Waller (2002) sobre los centros de escritura y su origen, se evidencia un importante antagonismo entre estos y las instituciones educativas actuales. Frente al logocentrismo y el orden jerárquico propios de las segundas, los centros de escritura abogan por una enseñanza y aprendizaje democráticos, con el foco en el alumno. Mientras las universidades ponen el énfasis en el aprendizaje meramente reproductor, centrando las tareas de los estudiantes en exámenes, resúmenes y toma de apuntes (Guzmán y García, 2014), los centros apuestan por la experiencia, la actividad y la razón para la creación de conocimiento. En definitiva, en los centros de escritura se pone en marcha una nueva concepción del aprendizaje. El trabajo se centra en el estudiante (Cooper, 1994; Grimm, 1996; North, 1984) y en el proceso, y no tanto en el resultado o el producto (North, 1984).

Cuando los estudiantes ingresan al ámbito universitario se enfrentan al grave problema de la escritura académica (Núñez, 2013a). Un asunto para el que ni han sido preparados en etapas educativas anteriores (Vázquez, 2005), ni se les forma en la universidad (Peña, 2008). Pues bien, los centros de escritura académica pretenden dar respuesta ofreciendo asistencia diferenciada para alumnado (graduados y no graduados), profesorado universitario, y facultades a través de distintas modalidades (Carlino, 2002; North, 1984; Núñez, 2013b). Entre la gran cantidad de servicios ofertados se encuentran tutorías, talleres, bibliotecas, evaluación de escritura, líneas telefónicas de gramática, concursos de escritura, prácticas de capacitación de tutores, conferencias, seminarios programas de escritura, etc. (Carlino, 2002, 2003 y 2005; Núñez, 2013b).

En cuanto a la finalidad de los centros de escritura académica, cabe resaltar que el objetivo no es sólo asistir a los estudiantes en trabajos específicos, sino también ayudarlos a convertirse en escritores eficaces (Cooper, 1994; Waller, 2002). En cuanto a esta idea, North observa que “en un centro de escritura el objeto es asegurar que los escritores, y no necesariamente sus textos, son los que cambian por la instrucción” (1984, p. 438). Para ello, trabajan con dos metas distintas pero complementarias. Por un lado, permitir que los propios alumnos descubran cómo escribir de manera más productiva y eficiente, y por otro, cumplir con los requerimientos intelectuales y retóricos específicos que requiere cada

disciplina. El estudiante puede recurrir a los centros de escritura y recibir apoyo en cualquier momento del proceso (Carlino, 2002), obteniendo ayuda y asesoramiento al comienzo del trabajo escrito, después de redactar un borrador, al recibir retroalimentación de un profesor que le haya requerido revisión, para corregir y editar trabajos ya finalizados, etc. Para ello, los tutores trabajan en colaboración con los alumnos escritores, adaptándose a sus necesidades y preocupaciones, ayudándoles a descubrir y explorar sus ideas (Cooper, 1994; Waller, 2002).

Evolución de los centros de escritura académica

Carino afirma que “los centros, en su origen, suponían un fenómeno mucho más variado y complejo que lo que se ha representado en los discursos sobre centros de escritura” (1995, p. 104). A pesar de que muchos centros se han consolidado, esta no ha sido la tónica general en su evolución (Waller, 2002). Sin remontarnos a la historia antigua que propone North (1984), sino a la más actual, los centros de escritura aparecen en la década de 1920 en la forma de laboratorios con una función reparadora (Boquet, 1999) y asistencial. El término laboratorio, indudablemente, remite a los aspectos científicos y experimentales de la escritura. Así pues, el trabajo estaba dirigido a alumnos que debían mejorar su escritura básica a través de ejercicios mecánicos y repetitivos que pretendían corregir dichas deficiencias. Las tareas se focalizaban en perfeccionar el aspecto formal de la escritura centrándose en el método y en la instrucción. De este modo, los laboratorios de escritura pasaron a ocuparse de lo que los maestros de clase no querían hacer, la gramática (Boquet, 1999), tornándose entonces peyorativo el concepto de laboratorio (Waller, 2002). Se atendía sólo a los alumnos con dificultades o retrasados (Grimm, 1996; Waller, 2002), lo que pudiera interpretarse como un castigo por parte de los propios estudiantes.

Con el paso del tiempo se produjo un cambio de énfasis, pasando de tener una función asistencial a una paliativa y remedial (Waller, 2002). Fueron varios los hechos históricos que promovieron esta transformación. Entre estos acontecimientos destacan la crisis económica de 1930 que como consecuencia produjo una gran afluencia de nuevos estudiantes a las instituciones educativas sin preparación adecuada, y más tarde, la influencia de la psicología y la medicina en la educación, que consiguió

que el término “clínica” desplace al de “laboratorio” (Waller, 2002), enfatizando los aspectos psicológicos de la escritura. Posteriormente, durante el período de la Segunda Guerra Mundial el objetivo educativo estuvo puesto en preparar agentes de las Fuerzas Armadas Inglesas en un corto lapso de tiempo (Carino, 1995; Waller, 2002). Una vez acabada la guerra en los centros se atendió a un gran número de veteranos (Bazerman *et al.*, 2005; Boquet, 1999; Waller, 2002). Finalmente, cabe destacar los movimientos civiles que impulsaron las políticas educativas en el decenio de finales de 1960 y principios de 1970. A esto se añadió la crisis de alfabetización (Russell, 1994; Waller, 2002).

Durante las últimas décadas del siglo XX se vivieron importantes procesos de democratización que acabaron con los regímenes dictatoriales que se vivían en distintas partes del mundo. La educación no va a ser ajena a esta revolución y cambio. Surgieron así, en el ámbito educativo, múltiples manifestaciones y movilizaciones que reclamaban una apertura y orientación más participativa de la educación superior (Carrillo, 2015). En el caso concreto de Estados Unidos, estas políticas universitarias democratizadoras provocaron el ingreso de estudiantes procedentes de ámbitos desatendidos hasta ese momento (Bazerman *et al.*, 2005; Waller, 2002). Acudieron a los centros universitarios un gran número de alumnos que no contaban con la preparación básica adecuada, estudiantes con bajos recursos, veteranos de guerra y atletas (Bazerman y Russell, 1994; Waller, 2002). Ante esta oleada creciente de alumnado minoritario, las universidades se encontraron con dificultades que esperaban remediar gracias al trabajo de los centros de escritura. De este modo, estos alumnos poco o nada usuales en el mundo de la educación superior, encontraron la oportunidad de corregir su deficiente bagaje educativo y cultural (Grimm, 1996; Núñez, 2013b).

En 1970 se desató una importante crisis educativa en Estados Unidos desencadenada por los bajos niveles de alfabetización de la población (Russell, 1994). En su informe de 1983, *A nation at risk, la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación* recogía datos alarmantes sobre el analfabetismo en la población adulta (Berglund, 2002). Se requería urgentemente una reforma educativa de gran alcance. En este contexto, la alfabetización se convirtió en el objetivo clave (Lankshea y Knobel, 2008). En el decenio de 1970 se crearon un gran número de centros de escritura académica (Núñez, 2013b). De ahí que gran variedad de publicaciones e investigaciones consideren la profesionalización de

los mismos en esta fecha (Waller, 2002). A partir de ese momento se produjo el salto definitivo en la terminología, utilizándose “centro” (Waller, 2002). Desde ese momento hasta la actualidad esta es la denominación que se utiliza.

Expansión y situación actual de los Centros de Escritura Académica

Desde los años 70 el aumento de los centros de escritura ha sido muy notable (Núñez, 2013b). Con el objetivo de dar respuesta a la insatisfacción general respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en el aula se han creado instituciones con diferentes tipologías, métodos y espacios (Waller, 2002). No obstante, este rápido auge, significó, que en muchas ocasiones, la organización de los centros fueran un tanto caóticas en el inicio. En esta primera década de expansión, los centros contaban con una gran cantidad de alumnos, pero, a su vez, bajísima financiación y deficiente formación del profesorado (Waller, 2002). Los laboratorios de escritura, se focalizaron en la instrucción y en el método. Posteriormente comenzaron a tener su propio espacio, esta vez cambiando el énfasis desde el método al desarrollo de las competencias, y animando a los estudiantes a escribir basándose en sus propios intereses, de forma colaborativa y dialógica. “Los estudiantes pasaron de escuchar hablar a sus instructores sobre escritura, a hacer realidad sus propios escritos” (Boquet, 1999, p. 467).

Una década más tarde a la aparición de los primeros centros, y dado el rápido desarrollo de estos, se crea la Asociación Internacional de Centros de Escritura, a la que pertenecen un gran número de asociaciones nacionales e internacionales (Núñez, 2013b) que apoyan y difunden el trabajo de los centros de escritura (Waller, 2002). Dicha asociación promueve el desarrollo de directores, tutores y personal de los centros llevando a cabo reuniones, publicaciones y diversas actividades profesionales. Las publicaciones con mayor impacto internacional son la revista “The Writing Center Journal”, con artículos sobre investigación y cuestiones teóricas, y el Boletín “Writing Lab Newsletter”, que recoge artículos sobre experiencias prácticas, información, y revisión de materiales.

En la actualidad, los centros de escritura académica procuran desligarse del originario enfoque remedial (Carlino, 2005; Grimm, 1996), de forma que muchos de ellos llevan a cabo verdaderos programas institucionalizados que fomentan el desarrollo de la escritura en todas las áreas y disciplinas académicas, y no sólo en áreas concretas de lenguaje o humanidades (Waller, 2002). Los modelos más usuales de programas son, por un lado, aquellos que se trabajan a través del currículum (writing across the curriculum—WAC) y, por otro, los que lo hacen dentro de las disciplinas (writing in the disciplines—WID). El objetivo prioritario de los centros de escritura académica es que se los considere como espacios en los que todos los miembros de la comunidad educativa, y no sólo los estudiantes, encuentren un sitio para la reflexión (Waller, 2002).

Ahora bien, a pesar de que los centros de escritura han progresado satisfactoriamente en el ámbito anglosajón, y más recientemente en países latinoamericanos, no ha sido esta la tónica común en nuestro país (Castelló, 2014; Núñez, 2013a). Las únicas universidades que cuentan con centros propios son la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Alcalá, la Universidad de Cádiz, la Universidad de Navarra y la Universidad Pompeu Fabra.

El Centro de Escritura de la Universidad de la Universidad Autónoma de Madrid ofrece tutorías presenciales, consultas lingüísticas en línea, recursos y talleres. Estos servicios están destinados a alumnos de grado y posgrado. La Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá, por su parte, ofrece asesoramiento, recursos, talleres y cursos de escritura. El Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz se define como un espacio de aprendizaje complementario y eficaz para el desarrollo de la escritura dirigida a alumnos con dificultades en dicha competencia (alumnos que tienen el español como lengua extranjera o alumnos con deficiencia auditiva) y colabora y respalda las actividades organizadas por la universidad que contribuyen al desarrollo de habilidades de escritura. Especialmente interesante es el Centro de Escritura de la Universidad de Navarra. Este Centro, integrado en la institución universitaria, ofrece tutorización y asesoramiento personal, seminarios, formación específica y recursos de escritura, y pruebas de diagnóstico. En el caso de la tutorización, ofertan dos modalidades diferenciadas para dar servicio específico: tutorización para la etapa de transición (primer año en la universidad) y tutoría para alumnos de grado. En último lugar, citamos el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra. Cabe destacar que

este Centro, al contrario que los anteriores, no tiene servicio presencial para el alumnado. Se configura como un Centro virtual que ofrece diversos itinerarios virtuales, tales como, técnicas de escritura, modelos de texto, tests de evaluación y recursos.

Salvo estas excepciones, y a pesar de la existencia de abundante investigación en el área, la incursión en este campo específico ha sido más bien tímida. Núñez (2013a) realiza un profundo análisis comparado de la Alfabetización Académica en el ámbito Iberoamericano constatando que las universidades españolas ofrecen programas y talleres puntuales en materia de escritura académica, pero no integrados en las disciplinas, imperando el enfoque remedial. Montijano y Barrios (2016) llegan a similares conclusiones. Afirman que, si bien estos talleres aportan conocimiento útil sobre búsquedas bibliográfica o normativas para citas, entre otros, al abordarse de manera ocasional el alumnado no consigue desarrollar al máximo la competencia escrita. Evidentemente, los objetivos de dichos programas son necesarios para la formación de los alumnos, pero también es cierto que los métodos utilizados no invitan a la reflexión. Asimismo, la falta de sistematización no permite resultados efectivos (Montijano y Barrios, 2016).

Por el contrario, los centros de escritura con programas focalizados en crear mejores escritores y, consecuentemente, mejores conocedores y pensadores, centran sus objetivos en la persona y en el proceso, en el estudiante que escribe y conoce a través de la escritura (Boquet, 1999). En estos programas se instruye competencialmente a los alumnos en nuevas formas de escribir, de explorar nuevas ideas, en la búsqueda, selección, análisis y evaluación crítica de la información, así como a moverse con fluidez a través de diferentes tipos de textos (Peña, 2008) y formas textuales. Además, si algo hay que destacar de los centros de escritura es su gran flexibilidad, como se ha podido comprobar durante su desarrollo y evolución. Así pues, se hacen aún más necesarios en la sociedad actual, entre la Era Digital y la inminente Cuarta Revolución Industrial. Debido a los rápidos avances tecnológicos, las formas de escritura y lectura han cambiado drásticamente (Geisler *et al.*, 2001; Peña, 2008) y, junto a ello, o como consecuencia de ello, las formas de conocer, comprender y apropiarse de la realidad. En definitiva, está cambiando la forma de pensar. La cultura digital exige cambios radicales respecto a la cultura impresa (Peña, 2008). Ello no significa que la primera haya desbancado a la segunda, ni mucho menos, pero sí que, al implicar

procesos mentales y destrezas diferentes, se requerirán estrategias educativas distintas, acordes a los nuevos contextos. Los centros de escritura académica pueden hacer frente a esta nueva realidad.

Los Programas de escritura académica: Escritura a través del currículum y Escritura en las disciplinas

Dos movimientos asociados a los Centros de Escritura Académica son “Escritura a través del currículum” y “Escritura en las Disciplinas” (WAC y WID, respectivamente, por sus siglas en inglés) (Carlino, 2002). Tanto el programa WAC como el WID pueden ser integrados de diversos modos y asumir distintas estructuras según las necesidades particulares, situación, objetivos y contexto característico de cada institución. En este sentido, encontramos entre otros, “tutores de escritura”, “compañeros de escritura”, “materias de escritura intensiva” (Carlino, 2004, 2005). Independientemente del modelo y formato que se adopte, lo que sí es una realidad es que, en todos los programas, tanto alumnos, como profesores y facultades tienen que implicarse (McLeod, 1987). A pesar de tener orígenes distintos, en la actualidad, los centros de escritura han pasado a ser el centro neurálgico de estos programas (Bazerman *et al.*, 2005), “socios mayoritarios” (Molina-Natera, 2012, p.100), brindando asesoramiento, capacitación y apoyo a toda la comunidad universitaria.

El origen del movimiento “Escritura a través del currículum” (WAC) se suele ubicar en Reino Unido, a mediados de la década de los sesenta del siglo XX como respuesta a la crisis de alfabetización (Marinkovich y Morán, 1998). Russel (1994) sitúa a James Britton como el antecesor del mismo, pues promovió en el Reino Unido la tendencia favorecedora del discurso en el aula y el aprendizaje centrado en el estudiante, a través del diálogo grupal, la escritura expresiva y la colaboración entre el maestro y el alumno. Estas ideas no tardaron en llegar a EEUU, especialmente ante la necesidad de que la escritura se trabajara en todas las asignaturas y no sólo en las de inglés (Molina-Natera, 2012). Así, una década más tarde pasan al contexto norteamericano perdiendo su esencia original (Marinkovich y Morán, 1998; Russell, 1994), pero desarrollándose con tal ímpetu que, en la actualidad, existen en la mayor parte de las universidades de Estados Unidos.

El programa Escribir a través del Currículum (Writing Across the Curriculum) asume la idea que la escritura es indispensable para el desarrollo intelectual de los estudiantes (Harper y Vered, 2017), así como para acrecentar los conocimientos (Carlino, 2004). Su tesis central es aquella concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que otorga al alumno un papel activo (McLeod, 1992). Otra de sus premisas es que los estudiantes puedan desarrollar su escritura en todas las disciplinas, durante toda su trayectoria académica (Carlino, 2004), y no sólo a través de programas aislados (Harper y Vered, 2017). Ahora bien, los distintos ámbitos de estudio requieren diferentes modos de escritura y, más aún, se ha observado que cuando el estudiante escribe dentro de una materia, encuentra un mayor compromiso con ella (Carlino, 2005). Por este motivo, si bien el programa “Escritura a través del currículum” (WAC) desde sus comienzos integraba la “Escritura en las Disciplinas” (WID), en la década de los noventa sus métodos se separan (Russell, 2002). Esta división supuso dos caminos distintos, pero no excluyentes, sino complementarios (McLeod, 1987), “aprender a escribir *en* las formas en que lo hacen las disciplinas (lo que llamaron WID) y aprender a escribir *sobre* los temas que estudian las disciplinas (lo que llamaron WAC)” (Russell, 2002, p. 310).

El programa “Escritura en las disciplinas” (Writing In the Disciplines) considera que cada disciplina tiene nociones y prácticas discursivas propias (Bazerman *et al.*, 2005). Gottschalk afirma que “un programa de escritura debe trabajar para, con, y en interés de las disciplinas, el sitio en el que está integrado el lenguaje” (1997, p. 23). Este modelo de programa está enfocado en el acto de escribir dentro de cada área disciplinar por parte de los propios docentes especialistas de las materias. Acorde con esta visión, no es adecuado que un curso específico de escritura prepare a los estudiantes para escribir de manera apropiada en todas las materias. Así pues, el movimiento “Writing In the Disciplines” colabora en esta tarea procurando que los estudiantes se imbuyan dentro del discurso académico propio que exige cada disciplina en particular (Bazerman *et al.*, 2005). Es lo que McLeod (1992) observaba ya con anterioridad en los programas de escritura a través del currículum (WAC), una vertiente epistémica y cognitiva, que implica escribir para aprender, y otra retórica, que implica aprender a escribir en las disciplinas particulares.

Ahora bien, los programas “Writing Across the Curriculum” y “Writing In the Disciplines” son transformadores (McLeod, 1992), y promueven

una renovación de la cultura universitaria. Cambian la forma de enseñar, de aprender y también de evaluar. Sin embargo, no sólo los procesos son transformados, sino también las personas, por cuanto estos programas abogan por una escritura social (McLeod, 1992). Así pues, las audiencias se vuelven recursos muy estimables a tener en cuenta en las aulas, puesto que otorgarán al escritor la retroalimentación que necesita a lo largo del proceso de su escritura (Leahy, 1994, citado en Carlino, 2004).

Gracias al aporte teórico de los centros de escritura académica y de los programas WAC y WID aparece un nuevo concepto de escritura, no vista como un proceso individual e intrapersonal, sino como una práctica social (Molina-Natera, 2012) e interpersonal. La tarea en estos contextos se fundamenta en la idea del aprendizaje como fenómeno colaborativo (McLeod, 1992).

La relación entre escritura y pensamiento en los programas de escritura académica

A pesar de que el fenómeno de la alfabetización académica en la época actual supone un elemento central de las políticas educativas, ya se ha visto que no fue hasta la década de 1970 cuando el concepto pasa a un primer plano de atención. En la actualidad, la competencia para comunicarse por escrito se ha vuelto fundamental en la educación y cobra un papel de especial relevancia por cuanto cumple una función comunicativa, social y epistémica (Álvarez y Ramírez, 2006; Carlino, 2002 y 2004; Cassany, 2016; Molina-Natera, 2012; Peña, 2008; Serrano, 2011). La importancia de la competencia escrita reside, fundamentalmente, en que, junto con la competencia lectora, se considera indispensable para la adquisición de los demás aprendizajes y competencias. Dichas competencias se consideran básicas para producir y transformar el conocimiento y desarrollar el pensamiento (Carlino, 2004; Peña, 2008). Es aquí donde los centros y programas de escritura tienen su máximo potencial de acción.

Ong describe con detalle los la relación entre la escritura y el pensamiento. En palabras de este autor, “más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (1982, p. 81), convirtiéndose en “la tecnología que ha moldeado e impulsado la

actividad intelectual del hombre moderno” (p. 86). Por su parte, Lynch (2016) afirma que esta tecnología constituye uno de los mayores desarrollos de la historia de la humanidad, y ha supuesto una nueva forma de alcanzar el conocimiento. Finalmente, Álvarez y Ramírez defienden que “la lengua escrita amplía la memoria y la comunicación” (2006, p. 29), y señalan que la actividad reflexiva que implica la instrucción de la práctica de la escritura tiene el cometido de ayudar a los estudiantes a transformar el conocimiento además de renovar el saber y no quedarse en la mera producción y redacción.

La independencia entre pensamiento y lenguaje ha tenido grandes repercusiones en el proceso de enseñanza de la competencia escrita. A lo largo de la historia, el acto de escribir se ha centrado en aspectos meramente lingüísticos y gramaticales, como se puede observar en los primeros centros-laboratorio (Boquet, 1999; Waller, 2002), perdiendo en este camino el potencial de la escritura como instrumento generador de pensamiento e ideas. Sin embargo, la experiencia constatada del trabajo de los centros de escritura académica en la actualidad, así como de los programas “Writing Across the Curriculum” (WAC) y “Writing In the Disciplines” (WID), aporta una transformación radical en las formas de enseñanza de la competencia escrita, incluso en la propia definición y concepción del término. Los centros y programas sostienen la convicción que el acto de escribir no cumple solamente una función comunicativa (Carlino, 2004). Es decir, la competencia escrita no es vista sólo como un medio para transmitir ideas, sino que también se da gran valor a su potencialidad epistémica (Álvarez y Ramírez, 2006; Carlino, 2002 y 2004; Scardamalia y Bereiter, 1985; Serrano, 2011). La escritura supone una valiosa herramienta para aprender, transformar el propio saber y crear conocimiento, no sólo para expresar y demostrar lo que el alumno sabe (Peña, 2008). Esta propuesta de los centros y programas de escritura sobre el acto de escribir pretende establecer un método para desarrollar el pensamiento.

El papel de los tutores y el de los alumnos en los programas de escritura académica

Los tutores, los profesores y los estudiantes son los artífices de la implantación de los programas “Writing Across the Curriculum” (WAC) y

“Writing In the Disciplines” (WID). Cooper (1994) realiza un exhaustivo análisis sobre las funciones y el rol que deben asumir el tutor y el alumno en los centros de escritura académica, sin embargo, los ejemplos son también aplicables a universidades que trabajen con los programas WAC y/o WIC y no cuenten con centros específicos.

En primer lugar, el tutor se convierte en el guía del largo proceso de enseñanza que implica la escritura. Una de sus funciones principales consiste en motivar a los estudiantes, quienes, a su vez, se vuelven agentes activos (McLeod, 1992) y conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Los alumnos aprenden a asumir responsabilidad sobre las propias decisiones, a detectar errores y a expresarse coherentemente. En este proceso es imprescindible tener en cuenta las necesidades informativas de las distintas audiencias (Álvarez y Ramírez, 2006; Carlino, 2004), centrándose en la organización y el sentido de sus escritos, y no sólo en aspectos ortográficos o gramaticales.

Conviene subrayar que dado el rol de guía que asume el docente, de ningún modo puede modificar o incluso corregir los trabajos escritos de los estudiantes (Núñez, 2013b; Waller, 2002). Así pues, el tutor deja de lado su papel de corrector para convertirse en lector que aporta retroalimentación al alumno (Carlino, 2002 y 2004; McLeod, 1992) a través del diálogo, considerando sus conocimientos previos e intereses. Mediante este proceso comunicativo, el tutor debe ser capaz de diagnosticar problemas de escritura, revisar información, escuchar a los estudiantes, y ofrecerles las estrategias y los apoyos necesarios para que sean ellos mismos quienes corrijan y mejoren sus producciones (Carlino, 2002). De esta manera, el alumno se convierte en el último responsable de su propio proceso de escritura.

Ahora bien, mientras que en los contextos tradicionales de aprendizaje, teoría y práctica suelen divergir, en los centros de escritura académica y en los programas “Writing Across the Curriculum” (WAC) y “Writing In the Disciplines” (WID), teoría y práctica de la escritura, convergen en una relación interdependiente (McLeod, 1992,). El tutor no sólo enseña sobre escritura sino también, al mismo tiempo, a crear conocimiento. En este contexto, todo el proceso de la actividad de escritura tiene más peso, más valor, que el resultado final. Tal y como afirma North (1984, p.438), “la importancia de los centros de escritura radica en convertir a los alumnos en mejores escritores y no en producir mejores escritos”. Por otra parte, aprender a escribir, como cualquier otro aprendizaje, comporta riesgos

de equivocarse. En este sentido, los centros de escritura se convierten en los espacios idóneos para que los estudiantes hagan pruebas, ensayen sus escritos, experimenten con el acto de escribir, gocen en un contexto libre de la mirada examinadora de los expertos, y sientan que verdaderamente se les está acompañando y apoyando durante todo el proceso.

Conclusiones/Discusión

Los centros de escritura académica fueron originariamente creados con una función remedial. No obstante, su evolución histórica les ha permitido alejarse de esa imagen ocupando, en la actualidad, un lugar privilegiado en el sistema educativo del que toda la comunidad educativa puede beneficiarse. Las denominaciones que han recibido estos centros son muy variadas y revelan la propia evolución de los mismos: laboratorio, clínica, y más tardíamente, centro (Waller, 2002). Cada una de estas denominaciones ha vislumbrado la idea que se ha tenido sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, el papel del instructor y el del alumno, la relación entre ellos, los métodos de enseñanza, etc., y en última instancia, el vínculo que ha establecido el propio centro de escritura y la universidad.

Teniendo en cuenta que, tradicionalmente, las instituciones educativas han hecho énfasis en la función comunicativa de la escritura, relegando a un segundo plano la importancia de esta competencia como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña, 2008), este estudio pone en evidencia que las universidades españolas no pueden seguir haciendo oídos sordos a esta problemática. A este respecto, si bien es cierto que existen en nuestro territorio universidades que cuentan con centros de escritura propios, la mayoría de las instituciones ofrecen cursos o talleres puntuales para mejorar la competencia escrita dictados a modo de cursos extracurriculares. En líneas generales, estos cursos no tienen conexión alguna con las disciplinas y, evidentemente, al ser extracadémicos, suponen un gasto extra para los estudiantes que quieran optar a mejorar su escritura, repercutiendo negativamente de forma especial en aquellos alumnos con recursos económicos limitados.

Asimismo, la incorporación de la universidad española en el EEES ha supuesto un cambio radical en cuanto a las normas que regulan la

ordenación de las enseñanzas oficiales, así como en aspectos relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Montijano y Barrios, 2016). En este sentido, García y Guzmán (2016) realizan un exhaustivo análisis sobre la necesidad de repensar la alfabetización académica en la universidad para hacer frente a las nuevas materias, TFG y TFM. Ambas asignaturas constituyen un instrumento que permite comprobar los resultados del aprendizaje logrado por el estudiante al acabar la formación universitaria y que queda evidenciado a través de la escritura académica.

Definitivamente, nuestras instituciones deben apostar por experiencias educativas de calidad. La universidad hacerse eco del potencial que tiene la producción escrita para desarrollar el pensamiento y para aprender mejor. Indiscutiblemente, y volviendo a la conceptualización sobre alfabetización académica, se entiende que la competencia escrita debe concebirse como un proceso continuo (Johnson, 2003) y nunca acabado, que necesita constante formación y perfeccionamiento, y no supone una condición inmutable, que se tiene o no (Carlino, 2005). Las personas siempre están a tiempo de mejorar su escritura. Las técnicas existen y las posibilidades de hacerlo también, por lo que no hay que desalentarse.

No se pretende que la universidad forme escritores profesionales, sino que, forme a los alumnos para que sean capaces de generar saberes con rigor científico dentro de cada una de las disciplinas particulares, Es decir, las instituciones educativas deben reconceptualizar la competencia escrita como herramienta para operar sobre el conocimiento (Carlino, 2003). Otro cambio necesario en las instituciones españolas es el de provocar una profunda transformación en la mirada asistencial y remedial que tienen los actuales cursos de escritura. Los alumnos acuden a estos una vez que se encuentran con el problema. Sin embargo, lo interesante es poder contar con programas o centros institucionalizados que apoyen la formación del estudiante a lo largo de los estudios universitarios e, incluso una vez acabados sus estudios.

Asimismo, no debe olvidarse el componente social de la escritura (Cassany, 2016). En este sentido, cobran especial importancia los centros de escritura académica, por cuanto disponen de una larga trayectoria de investigación e indagación crítica. Estos centros cuentan con la suficiente capacidad para cambiar la visión tradicional sobre la alfabetización académica y mostrar a alumnos y profesores lo disfrutable que puede llegar ser el escribir para saber, provocando un cambio de actitud en unos y otros.

Bien a través de centros de escritura o mediante programas institucionalizados, es necesaria una revisión de la idea que tiene la universidad, así como el profesorado y alumnado, sobre la competencia escrita. La escritura debe considerarse una valiosa herramienta para aprender, y reaprender, sobre las disciplinas. Los centros y programas de escritura a los que nos hemos referido a lo largo de este artículo, suponen una nueva forma de plantearse el papel que desempeña la escritura en la educación superior. Ahora bien, “la escritura académica no reside en la clase de uno u otro profesor o asignatura, sino que trasciende a estos y pertenece a un nuevo requerimiento institucional” (García y Guzmán, 2016, p.36) Por este motivo para poder poner en marcha y llevar a la práctica estos programas será necesario un compromiso personal y del conjunto de la institución universitaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (18), 29-60.
- Álvarez, M., & Yániz, C. (2015). Writing practices in Spanish universities/Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Bazerman, C. y Russell, D. (Eds.). (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*. Davis: Hermagoras Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufs, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf.
- Berglund, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal. *Cuadernos del CENDES*, 19(50), 129-151.
- Boquet, E. H. (1999). « Our little secret»: A history of writing centers, pre- to post-open admissions. *College Composition and Communication*, 50(3), 463-482.

- Carino, P. (1995). Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15(2), 103-115. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43441973>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12 (26) 22-33.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, (1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de educación*, (336), 143-168.
- Carrillo-Linares, A. (2015). Universidades y transiciones políticas: el caso español en los años 60-70. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 49-75. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.004>
- Cassany, D. (2016). Capítulo VII. Redes Sociales para Leer y Escribir. En *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (pp. 185-208). Mexico: Fundación SM México.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Cooper, M. M. (1994). Really useful knowledge: A cultural studies agenda for writing centers. *The Writing Center Journal*, 14(2), 97-111.
- García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43, doi: 10.5944/educXX1.15730
- Geisler, C., Bazerman, C., Doheny-Farina, S., Gurak, L., Haas, C., Johnson-Eilola, J., Kaufer, D. S., Lunsford, A., Miller, C. R., Winsor, D. & Yates, J. (2001). IText: Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 15(3), 269-308.
- Gottschalk, K.: «Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines». *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, Abril, (1997), pp. 22-45.

- Grimm, N. M. (1996). Rearticulating the work of the writing center. *College Composition and Communication*, 47(4), 523-548.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 79-92. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>
- Harper, R., & Vered, K. O. (2017). Developing communication as a graduate outcome: using 'Writing Across the Curriculum' as a whole-of-institution approach to curriculum and pedagogy. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 688-701. doi: 10.1080/07294360.2016.1238882
- Harris, M. (1990). What's up and what's in: Trends and traditions in writing centers. *The Writing Center Journal*, 11(1), 15-25.
- International Writing Centers Association. Disponible en línea en: <http://writingcenters.org/about/>
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina*. Editorial Pax México.
- Lankshea, C., Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lynch, M. P. (2016). *The Internet of us: Knowing more and understanding less in the age of big data* (First ed.). New York: Liveright Publishing.
- Marinkovich Ravena, Juana, & Morán Ramírez, Pilar. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista signos*, 31(43-44), 165-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- McLeod, S. (1987). Defining writing across the curriculum. *WPA: Writing program administration*, 11(1-2), 19-24.
- McLeod, S. (1992). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En Susan McLeod & Margot Soven. *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*, 1-8. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10).
- Montijano Cabrera, M. P., & Barrios Espinosa, M. E. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32(2).
- North, S. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46(5), 433-446. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/377047> doi: 10.2307/377047

- Núñez Cortés, J. A. (2013). La alfabetización académica: un estudio comparado en el ámbito iberoamericano. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Núñez Cortés, J. A. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.
- Ong, W. J. (1982): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica: México, 1987, 2da. imp. 1997
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Russell, D. R. (1994). Americans Origins of the Writing-Across-the-Curriculum Movement. En Charles Bazerman & David R. Russell (eds.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*, 3-22. Davis, California: Hermagoras Press.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En Stierer, B., & Maybin, J. (Eds.). (1994). *Language, Literacy, and Learning in Educational Practice: A Reader*. Multilingual matters.
- Serrano, S. (2011). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: Reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 14(11), 78-97. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/1137>
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1*, (1).
- Waller, S. (2002). *A brief history of university writing centers: variety and diversity*. *New Foundations*.

Información de contacto: Elisa Gavari Starkie. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. C/ Juan del Rosal, Nº 14, 28040, Madrid. **E-mail:** egavari@edu.uned.es

Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades¹

Longitudinal study on learning to read in early ages

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360

Raúl Gutiérrez-Fresneda

Antonio Díez Mediavilla

Universidad de Alicante

Elena Jiménez-Pérez

Universidad de Málaga

Resumen

El aprendizaje de la lectura se inicia en las primeras edades y constituye una herramienta imprescindible para el éxito escolar. El lenguaje oral, las habilidades de procesamiento fonológico, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son considerados en la actualidad precursores importantes del aprendizaje de la lectura en las primeras edades ya que presentan una alta correlación con los procesos de decodificación y con las estrategias de comprensión en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, sin embargo, no se ha establecido cuando se ha iniciar su desarrollo. El propósito de este estudio fue analizar el momento en el que distintas habilidades precursoras de la lectura presentan mayor incidencia en el aprendizaje lector en las primeras edades con la finalidad de clarificar el periodo más idóneo para iniciar su enseñanza. Se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental de corte longitudinal donde se observa la evolución de 432 niños desde los 5 hasta los 7 años de edad. El análisis de datos se efectuó mediante un ANOVA mixto de medidas repetidas en el que se incluyeron tres factores: evaluación (6 medidas), grupo y sexo. Los resultados muestran una mejora de los participantes en todas las variables analizadas desde el primer año de intervención que se mantiene durante los dos años siguientes. Los efectos del programa apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren estas variables para la mejora del aprendizaje de la lectura, por lo que se sugiere su inclusión en los objetivos curriculares de las primeras edades.

⁽¹⁾ Los autores quieren agradecer la colaboración de los docentes que han participado en este estudio, su ayuda ha sido de gran valía y ha contribuido a mejorar las aportaciones de este trabajo.

Palabras clave: lenguaje hablado, lectura, lenguaje escrito, lectura en voz alta, lectura funcional.

Abstract

Learning to read begins in the early ages and is an essential tool for school success. Oral language, phonological processing skills, naming speed and alphabetic knowledge are now considered to be important precursors to reading learning in the early ages as they have a high correlation with decoding processes and initial learning. Of written language, however, has not been established when it has begun its development. The purpose of this study was to analyze the moment when the precursor reading skills present a higher incidence in reading learning in the early ages in order to clarify the best period to begin teaching. A longitudinal quasi-experimental study was carried out in 432 children from 5 to 7 years of age. Data analysis was performed using a mixed ANOVA of repeated measures, which included three factors: assessment (6 measures), group and sex. The results show an improvement of the participants in all variables analyzed from the first year of intervention that is maintained during the following two years. The effects of the program support the development of teaching models that integrate these variables for the improvement of the learning of the reading, reason why it is suggested its inclusion in the curricular objectives of the first ages.

Keywords: spoken language, reading, written language, reading aloud, functional reading

Introducción

Durante los últimos años son numerosos los trabajos que se han efectuado con la finalidad de conocer las habilidades que en mayor medida favorecen la adquisición de la lectura, sin embargo, no existe en la actualidad acuerdo sobre cuál es el periodo más idóneo para el inicio de la enseñanza de esta habilidad lingüística (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012) cuando constituye una de las cuestiones más frecuentes entre los educadores y los padres de los niños.

Tradicionalmente se han planteado dos corrientes ideológicas contrapuestas respecto al momento más adecuado para el inicio del aprendizaje de la lectura. Por una parte, se encuentran los autores que consideran necesario que los estudiantes adquieran la madurez necesaria para iniciar su aprendizaje ya que se requiere un trabajo conjunto de la

retina y el cerebro para la captación de las imágenes y el posterior procesamiento del significado de las palabras (Mialaret, 1979; Inizan, 1981), mientras que por otro lado, se encuentran los investigadores que defienden una enseñanza más precoz a partir de la estimulación de los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura (Gutiérrez y Díez, 2015; Bravo, 2016).

Los trabajos efectuados en los últimos años sobre el proceso lector han permitido identificar las variables que en mayor medida intervienen en la adquisición de la lectura, encontrándose que el lenguaje oral, el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación se encuentran entre las variables más relevantes para el logro de este aprendizaje (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Gutiérrez, 2016), siendo de igual modo relevante en el desarrollo de competencia lectora el hecho de que desde las primeras edades los estudiantes ya usan inferencias y son capaces de construir una representación mental de textos verbales, independientemente del dominio de su capacidad de decodificación (Gutiérrez-Braojos, Rodríguez y Salmerón-Vílchez, 2014), por lo que cobra especial atención el desarrollo del lenguaje oral desde las primeras edades.

El dominio del lenguaje hablado es determinante para la adquisición del lenguaje escrito ya que cuando los niños aprenden a hablar desarrollan una red semántica que les permite integrarse en un contexto social de conocimientos, ideas y pensamientos, además de crearse la estructura básica para el establecimiento de las relaciones con el código escrito (Dickinson, 2011; Bravo, 2016).

Mediante el progresivo desarrollo de la capacidad lingüística se va tomando conciencia de las unidades que configuran el lenguaje a través del dominio de los elementos que lo componen: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, que son los que permiten al individuo desarrollar su capacidad comunicativa y adquirir las habilidades para separar gradualmente la estructura de la frase de su significado. Ese desplazamiento de la atención desde el contenido hacia la forma del lenguaje oral permite al individuo adquirir las habilidades para el conocimiento de las relaciones entre la lengua oral y escrita (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díez, 2015). Estas habilidades se conocen como habilidades fonológicas y se engloban dentro de un término general conocido como conciencia fonológica.

Los estudios que analizan la relación predictiva de las habilidades fonológicas en la adquisición de la lectura en niños prelectores han demostrado que aquellos estudiantes que tienen un buen nivel de conciencia fonológica aprenden a leer con mayor facilidad que aquellos otros que presentan niveles más bajos (Defior, 2008; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015). También se ha comprobado que un mayor grado de conciencia fonológica beneficia a aquellos estudiantes que presentan dificultades lectoras (Defior, 2008; Gutiérrez, 2016).

Junto con la conciencia fonológica otra habilidad que está recibiendo creciente atención por su influencia en la adquisición de la lectura es la denominación rápida y automatizada. Se ha comprobado que los niños disléxicos o con dificultades lectoras manifiestan mayor lentitud que sus iguales en este tipo de tareas (Wolf, 1991; Wolf y Bowers, 2000). También se ha conocido, que los niños prelectores con escasa velocidad de denominación, tienen mayores posibilidades de desarrollar dificultades de lectura (Kirby, Pfeiffer y Parrila, 2003).

El conocimiento alfabético también se ha investigado como un componente importante del proceso temprano de alfabetización, poniéndose de manifiesto que es un factor de gran relevancia en el aprendizaje de la lectura (Diuk y Ferroni, 2012) y que facilita el desarrollo de habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos (De Jong y Van der Leij, 1999).

Como se comprueba, los estudios efectuados hasta la fecha evidencian que el lenguaje oral, la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son variables importantes en el aprendizaje de la lectura (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Gutiérrez, 2016), por lo que conocer la edad a la que su desarrollo es más beneficioso constituye un aporte de gran interés para los profesionales que trabajan en el ámbito educativo.

A este respecto, el objetivo del presente trabajo es analizar si mediante la estimulación desde los niveles preescolares de los que han sido considerados los precursores principales del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético se mejora la adquisición de esta habilidad lingüística y así determinar el periodo más idóneo para el inicio de su enseñanza.

Método

Participantes

En el estudio participaron 432 sujetos que cursaban el tercer curso de Educación Infantil. Para la elección de la muestra se eligieron al azar ocho colegios públicos y concertados ubicados en zonas de nivel sociocultural medio de la provincia de Alicante, formándose dos grupos: los que aplicarían voluntariamente el programa de intervención (grupo experimental) y los que no aplicarían el programa (grupo control). La asignación de los centros a los distintos niveles de tratamiento se realizó aleatoriamente antes de evaluar al alumnado, quedando dos colegios públicos y dos concertados en el grupo experimental, lo mismo que en el grupo control. En cada grupo de estudio se eligieron a aquellos sujetos de habla castellana que no presentaban alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales y con un nivel intelectual normal. Respecto a la distribución de los participantes, el grupo experimental estuvo formado por 220 estudiantes ($M = 5$ años y 3 meses, $DT = 4.37$) de los cuales un 47.7% eran niños y un 52.3% niñas. Por otra parte, el grupo control lo formaron 212 estudiantes ($M = 5$ años y 4 meses, $DT = 3.64$), el 47.1% eran niños y el 52.9% niñas. Todos los participantes estaban escolarizados en el centro educativo al que asistían desde el inicio del segundo ciclo de Educación Infantil. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=0.63$, $p>.05$).

Instrumentos

Con la finalidad de evaluar las variables dependientes objeto de estudio se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

- *Prueba de lenguaje oral de Navarra-revisada* (PLON-R) (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005). Se trata de una prueba estandarizada que permite valorar los distintos componentes del lenguaje: forma (fonología, morfología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática). Las puntuaciones directas de cada

una de las dimensiones se transforman en puntuaciones típicas organizadas en 3 categorías: «retraso», «necesita mejorar» y «normal» para cada edad. La prueba permite, además, obtener una puntuación total acerca del desarrollo del lenguaje. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.80.

- *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)* (Ramos y Cuadrado, 2006). Este test evalúa los niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico), cada uno de los cuales se compone de tres tareas distintas: identificación, adición y omisión. Esta prueba incluye tres subtests con sílabas y fonemas (actividades de identificación, adición y omisión), con un total de 30 ítems (15 de sílabas y 15 de fonemas). La puntuación máxima que puede obtenerse es 30, un punto por cada respuesta correcta y cero por cada error. La confiabilidad, medida a través del coeficiente alfa de Cronbach es de .80.
- *Velocidad de nombrado. The Rapid Automatized Naming Test (RAN)* (Wolf y Denckla, 2003). El test RAN es una prueba de aplicación individual. El objetivo de la tarea es nombrar 200 estímulos lo más rápido posible, agrupados en cuatro subtests: dígitos, letras, colores y dibujos. En el registro de la tarea RAN se anota el tiempo que se tarda en nombrar los estímulos de cada cartulina y el número de errores que se cometen al nombrarlos. Con estos dos datos se realiza un índice de eficiencia por cada uno de los 4 tipos de subtests presentados, según el procedimiento utilizado por Compton (2003) que consiste en convertir las puntuaciones en dígitos por segundo, letras por segundo, colores por segundo y dibujos por segundo. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.80.
- *Evaluación de los procesos de lectura.* Para la evaluación de la lectura se han utilizado cuatro subtest del test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se emplearon las pruebas de nombre o sonido de las letras, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras que permiten valorar los procesos léxicos y los subtest de estructuras gramaticales y comprensión de oraciones que evalúan los procesos semánticos. La puntuación total en cada una de estas cinco pruebas se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta, además en las dos primeras se tiene en consideración el tiempo invertido en cada subtest. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

Diseño y Procedimiento

De acuerdo a los objetivos del estudio se comparó el proceso de aprendizaje de la lectura en dos grupos de alumnos desde el inicio del tercer nivel de Educación Infantil (5 años) hasta final del segundo curso de Educación Primaria, uno que recibe instrucción sobre los que son considerados precursores principales del aprendizaje lector y otro que sigue el programa curricular establecido en la normativa oficial. Nuestra hipótesis es que los alumnos que participan en el programa de intervención mejorarán en mayor medida que sus compañeros el nivel de aprendizaje de la lectura. Para ello, se realizó un diseño cuasi-experimental y longitudinal con medidas pretest-postests (seis mediciones) y fases de intervención (tres períodos) con un grupo experimental (al que se le aplica el programa de intervención) y un grupo control (que sigue el currículo oficial establecido en el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria de la Comunidad Valenciana). Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS Statistics 20.0. En un primer momento se obtuvieron estadísticos de tipo descriptivo con el propósito de analizar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los sujetos en cada una de las variables medidas. Posteriormente, los análisis principales del estudio se llevaron a cabo a través de un ANOVA mixto de medidas repetidas $6 \times (2 \times 2)$. Los factores que se incluyeron en el modelo fueron el periodo de cada evaluación (pretest-postest: $E_1, E_2, E_3, E_4, E_5, E_6$), el grupo (experimental-control) y el sexo (niño-niña). Se obtuvieron los estadísticos F pertinentes, de acuerdo con el cumplimiento del supuesto de esfericidad calculado a través de la prueba de Mauchly (1940). De igual modo, se realizaron pruebas post hoc de Bonferroni para determinar los niveles de las variables que eran significativos. Por otro lado, para obtener datos a nivel intragrupal se llevó a cabo tanto en el grupo experimental como en el control, un ANOVA unifactorial de medidas repetidas, incluyendo como factor las evaluaciones efectuadas ($E_1, E_2, E_3, E_4, E_5, E_6$). Finalmente, se estimó el tamaño del efecto (índice d) propuesto por Cohen (1988) que permite cuantificar la magnitud de las diferencias encontradas entre los grupos a lo largo del tiempo. Se establecen efectos bajos ($.20 \leq d \leq .49$), moderados ($.50 \leq d \leq .79$) y altos ($d \geq .80$).

El procedimiento llevado a cabo se desarrolló en distintos periodos de evaluación e intervención. Las fases de evaluación fueron seis, al inicio y

a la finalización de cada nivel escolar (tercer curso de Educación Infantil, primero y segundo de Educación Primaria).

Las evaluaciones se realizaron siempre con las mismas pruebas y a cada sujeto se le valoró individualmente de forma ciega, en horario lectivo y en un aula acondicionada para tal fin, estas evaluaciones fueron realizadas por profesionales de la educación (docentes especialistas en audición y lenguaje y psicopedagogos) previamente entrenados por el responsable del estudio con varios alumnos que no participaban en la investigación, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de los datos. El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y tener la posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

Programa de intervención

En la fase de intervención, a los sujetos del grupo control se les impartió la enseñanza establecida en los objetivos curriculares oficiales elaborados por la Consejería de Educación y Cultura (Decreto 38/2008 y 108/2014 del segundo ciclo de Educación Infantil y de Educación Primaria respectivamente) de la Comunidad Valenciana. Los contenidos de Educación Infantil se centran en la aproximación al lenguaje escrito junto con el fomento del lenguaje oral y en Educación Primaria al desarrollo sistemático de la lectura a través del dominio de las unidades lingüísticas elementales de nuestro código mediante el desarrollo de los procesos léxico, semántico y morfosintáctico. Por otro lado, a los sujetos del grupo experimental se les aplicó el programa de intervención diseñado, el cual se compone de 60 sesiones de 45 minutos para cada uno de los cursos, centrado en el desarrollo de los que son considerados en la actualidad como los principales precursores del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y conocimiento alfabético (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Gutiérrez, y Díez, 2016), los cuales se ejercitaron de manera combinada y junto con los contenidos de las nueve unidades didácticas (con una duración de tres semanas cada una) a lo largo de que se trabajaron en cada uno de los tres niveles escolares,

de manera progresiva en cuanto al grado de complejidad y siguiendo el orden establecido en la Tabla 1. Al inicio de cada nueva unidad se repasaban los contenidos anteriores y se añadían otros nuevos hasta que se adquiría el dominio de todos los reseñados en dicha tabla.

Para el desarrollo del lenguaje oral se realizaron actividades orientadas a la ejercitación de los diferentes componentes del lenguaje oral: forma, contenido y uso. El componente fonológico, morfológico y sintáctico (forma) se trabajó mediante ejercicios de onomatopeyas, construir oraciones mediante una serie de imágenes, invención de títulos de cuentos y creación conjunta de pequeños textos narrativos. El desarrollo semántico (contenido) que tenía como propósito potenciar el ámbito léxico se ejercitó mediante tareas de reconocimiento de elementos en láminas, fotografías y dibujos, elaboración de listados de objetos por campos semánticos, identificación de palabras intrusas en oraciones y búsquedas de sinónimos y antónimos. La capacidad comunicativa (uso) se desarrolló mediante tareas de expresión de opiniones, ideas, sentimientos y vivencias personales, explicación de acontecimientos cotidianos, situaciones comunicativas de role playing y exposiciones grupales en torno a determinados centros de interés.

La conciencia fonológica se trabajó con diferentes tareas de conciencia silábica y conciencia fonémica mediante propuestas de carácter lúdico extraídas de los materiales *Avanza* (Espejo, Gutiérrez, Llambés y Vallejo, 2008) y *Avanzados* (Espejo, Gutiérrez, Llambés y Vallejo, 2015) a través de actividades de: identificación, comparación, clasificación, sustitución y omisión de sílabas y fonemas.

La velocidad de denominación se ejercitó mediante plantillas de diferentes imágenes: objetos, números, colores y letras que se presentaban en la pizarra digital para ser evocadas con agilidad por los alumnos tanto de manera individual, en pequeño grupo, como de manera colectiva.

El conocimiento alfabético se centró en la enseñanza del nombre de las letras mediante métodos mixtos de base fonética mediante distintas palabras del entorno del alumnado, tales como: nombres de los compañeros de clase, vocabulario del entorno cotidiano, títulos y personajes de cuentos clásicos infantiles,... A partir de los cuentos que se leían conjuntamente mediante la técnica de la lectura dialógica (Gutiérrez, 2016) se presentaban diversas actividades, las cuales se detallan a continuación.

Todos estos contenidos se secuenciaron según criterios evolutivos, de menor a mayor complejidad (Tabla 1).

TABLA I. Contenidos del programa de intervención

| 3º Educación Infantil | 1º Educación Primaria | 2º Educación Primaria |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de atención y discriminación auditiva mediante la repetición de sonidos corporales, musicales y onomatopéyicos. • Ejercicios de motricidad bucofacial: respiración, soplo, praxias linguales, labiales y palatales. • Discriminación y evocación de los fonemas trabajados agrupados por similitud perceptiva y auditiva. • Repetición de onomatopéyas y palabras con los fonemas trabajados. • Articulación de palabras con los fonemas trabajados en distintas posiciones (inicial, medial y final). • Juego del veo-veo. • Actividades de evocación de contrarios con palabras y oraciones sencillas. • Formación de oraciones con las palabras dadas. • Terminar oraciones incompletas* • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda rápida de elementos no lingüísticos. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de objetos cotidianos. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de colores. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de números. • Identificar rimas. • Recomponer oralmente palabras bisílabas a partir de sílabas directas e inversas. • Recomponer oralmente palabras trisílabas a partir de sílabas mixtas. • Aislar sílabas directas en posición inicial y final en las palabras. • Omitir la sílaba final e inicial en distintas palabras. • Recomponer palabras monosílabas y bisílabas a partir de sus componentes fonémicos. • Aislar sonidos vocálicos en posición inicial y final en las palabras. • Omitir fonemas vocálicos y consonánticos en posición final en sílabas directas. • Añadir fonemas consonánticos para formar otras palabras. • Sustituir un fonema inicial por otro para elaborar nuevas palabras. • Ordenar imágenes para construir oraciones sencillas. • Ordenar dibujos para elaborar una historia. • Lectura compartida de cuentos infantiles. • Formulación de preguntas abiertas a partir de la lectura conjunta de historias narrativas* • Lectura de palabras construidas a partir de la manipulación de letras móviles. • Lectura de oraciones con elementos icónicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Denominación de palabras a través de dibujos e imágenes. • Articulación de logotomas de dificultad creciente. • Emisión de pares de palabras de similitud auditiva. • Juegos de encadenamiento de palabras por sílabas y fonemas. • Elaboración de palabras a partir de una sílaba o fonema dados. • Búsqueda de contrarios de palabras y oraciones. • Ordenación de palabras para formar oraciones. • Ampliar el número de palabras de títulos y enunciados. • Concordancia de palabras y oraciones. • Descripción de láminas de manera ordenada. • Memorización y evocación de adivinanzas y poesías* • Asociación por campos semánticos. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda rápida de letras. • Denominación rápida de objetos escolares. • Denominación rápida de colores primarios. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de palabras monosílabas. • Contar sílabas de palabras polisílabas y monosílabas. • Recomponer palabras bisílabas y trisílabas a partir de sílabas trabadas. • Recomponer palabras polisílabas a partir de sílabas directas e inversas. • Aislar sílabas mixtas en posición final e inicial de las palabras. • Aislar sílabas trabadas en posición inicial en las palabras. • Omitir la sílaba final, inicial y medial en distintas palabras. • Aislar sonidos de consonantes que ocupen posición inicial y final. • Cambiar un fonema final por otro dando lugar a palabras diferentes. • Sustituir fonemas iniciales para formar nuevas palabras. • Recuento de fonemas en palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas. • Ordenar imágenes para construir oraciones y pequeñas historias. • Lectura compartida de historias y cuentos infantiles. • Lectura de palabras elaboradas a partir de la manipulación de letras móviles. • Lectura de oraciones de manera individual y colectiva. | <ul style="list-style-type: none"> • Construir oraciones a partir de una serie de palabras dadas. • Elaboración de respuestas ante preguntas abiertas. • Asociación gramatical. • Inventar títulos a pequeños textos narrativos. • Resumir pequeñas historias y sucesos cotidianos. • Reducir y ampliar el número de palabras de diferentes oraciones dadas. • Transformar oraciones afirmativas en negativas e interrogativas. • Retahilas, adivinanzas, poesías y acertijos. • Descripción de historias a través de viñetas ordenadas. • Relato de sencillas historias a partir de ilustraciones. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de números. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de elementos lingüísticos: sílabas directas. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de elementos lingüísticos: sílabas directas, inversas, y mixtas. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de palabras. • Añadir, omitir y sustituir fonemas en las palabras para elaborar otras nuevas. • Deletrear palabras en orden directo e inverso. • Formar numerosas palabras a partir de una serie de letras dadas. • Búsqueda de sinónimos y antónimos. • Identificar absurdos en oraciones. • Elaboración de nuevas oraciones a partir de otras construidas inadecuadamente. • Resolución de crucigramas. • Transformar oraciones afirmativas en interrogativas y negativas. • Lectura de poesías, adivinanzas y trabalenguas. • Ampliar oraciones breves. • Reducir párrafos a sencillas oraciones. • Inventar títulos en pequeñas historias narrativas. • Crear finales alternativos a cuentos infantiles. • Lectura compartida de historias y cuentos infantiles. • Lectura de pequeños textos de manera individual y colectiva. • Respuesta a preguntas literales e inferenciales sobre historias narrativas. |

Resultados

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y procesos de la lectura, incluyendo las puntuaciones medias y desviaciones típicas del grupo experimental y del grupo control en los seis periodos de evaluación. Como se puede observar, en la misma tabla se incluyen los estadísticos F obtenidos del ANOVA mixto de medidas repetidas en el factor evaluación, grupo y la interacción de evaluación-grupo. Por otra parte, en la Tabla 3 se presentan las medidas y desviaciones típicas de cada una de las variables analizadas, en función del sexo de los participantes. De igual modo, se incluyen en la tabla los estadísticos F de los factores sexo, evaluación-sexo, y grupo-sexo. Los datos del estudio longitudinal obtenidos mediante el ANOVA mixto de medidas repetidas $6 \times 2 \times 2$ y del ANOVA intragrupo realizados con cada variable se exponen a continuación.

Lenguaje Oral

El ANOVA mixto de medidas repetidas indica un efecto principal significativo del factor evaluación ($F(1,63) = 48.32, p < .001$) ya que los participantes mejoraron los resultados a lo largo de los tres años de intervención. Dentro del grupo experimental el ANOVA intragrupal señala un efecto principal del factor evaluación ($F(1,34) = 53.62, p < .001$). Las pruebas *post hoc* indican diferencias significativas de E1 a E2 ($p < .001$), de E3 a E4 ($p < .001$) y de E5 a E6 ($p < .01$). No se encontraron diferencias significativas de E2 a E3 ($p < .068$) y de E4 a E5 ($p < .078$). En el grupo control, también hubo un efecto principal de los periodos de evaluación ($F(1,34) = 14.37, p < .001$), en este caso las pruebas *post hoc* indicaron diferencias significativas de E₁ a E₂ ($p < .01$), de E₃ a E₄ ($p < .001$) y de E₅ a E₆ ($p < .01$). El cambio global de las puntuaciones de T1 a T6 fue significativo en el grupo experimental ($p < .001$) y en el grupo control ($p < .001$). También se encontró un efecto principal del factor grupo ($F(1,63) = 12.54, p < .01$), que muestra diferencias entre los grupos experimental y control a lo largo del tiempo, siendo el grupo experimental el que obtiene puntuaciones más elevadas. Además, se encontraron efectos de interacción significativos entre los factores evaluación-grupo ($F(1,63) =$

9.83, $p < .01$), que junto con la prueba *post hoc* de *Bonferroni*, indica la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E2, E4 y E6. La magnitud de las diferencias entre los grupos de E1 a E6 fue moderada según indica el estimador del tamaño del efecto ($d = 0.64$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 6.43$, $p = .062$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 5.58$, $p = .064$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 4.23$, $p = .137$).

Conocimiento fonológico

En esta variable el análisis del ANOVA mixto realizado evidencia la existencia de efectos principales del factor evaluación ($F_{(1,63)} = 83.41$, $p < .001$). El análisis intragrupal también señala un efecto principal de este factor en el grupo experimental ($F_{(1,34)} = 28.14$, $p < .001$), con diferencias significativas de E₁ a E₂ ($p < .001$), de E₃ a E₄ ($p < .001$) y de E₅ a E₆ ($p < .001$). No hubo diferencias de E₂ a E₃ ($p = .123$) ni de E₄ a E₅ ($p = 1.42$). En el grupo control también hubo efecto de la evaluación ($F_{(1,34)} = 6.37$, $p < .01$) con diferencias significativas de E₃ a E₄ ($p < .01$) y de E₅ a E₆ ($p < .01$). El cambio global de E₁ a E₆ fue significativo en ambos grupos en un nivel $p < .001$. En cuanto al factor grupo, el análisis señala un efecto principal ($F_{(1,63)} = 63.84$, $p < .001$). Los participantes en ambos grupos mejoraron sus puntuaciones en conocimiento fonológico, aunque los sujetos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más elevadas, pues se obtuvo un efecto de interacción evaluación*grupo ($F_{(1,63)} = 24.63$, $p < .001$). Las pruebas *post hoc* evidenciaron la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E₂, E₄ y E₆. El tamaño del efecto al comparar los grupos fue moderado ($d = 0.68$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 7.51$, $p = .052$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 6.52$, $p = .061$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 3.56$, $p = .241$).

Velocidad de denominación

El ANOVA mixto de medidas repetidas indica un efecto principal significativo del factor evaluación ($F_{(1,63)} = 35.24$, $p < .001$) lo que indica

que los participantes mejoraron sus resultados a lo largo de la intervención. Dentro del grupo experimental el ANOVA intragrupal señala un efecto principal del factor evaluación ($F(1,34) = 47.21, p < .001$). Las pruebas *post hoc* indican diferencias significativas de E1 a E2 ($p < .001$), de E3 a E4 ($p < .001$) y de E5 a E6 ($p < .01$). No se encontraron diferencias significativas de E2 a E3 ($p < .052$) ni de E4 a E5 ($p < .061$). En el grupo control, también hubo un efecto principal de los periodos de evaluación ($F(1,34) = 15.41, p < .001$), en este caso las pruebas *post hoc* indicaron diferencias significativas de E₁ a E₂ ($p < .05$), de E₃ a E₄ ($p < .001$) y de E₅ a E₆ ($p < .01$). El cambio global de las puntuaciones de T1 a T6 fue significativo en el grupo experimental ($p < .001$) y en el grupo control ($p < .001$). También se encontró un efecto principal del factor grupo ($F(1,63) = 16.43, p < .01$), que muestra diferencias entre los grupos experimental y control a lo largo del tiempo, siendo el grupo experimental el que obtiene puntuaciones superiores. Además, se encontraron efectos de interacción significativos entre los factores evaluación-grupo ($F(1,63) = 12.84, p < .01$), que junto con la prueba *post hoc* de *Bonferroni*, indica la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E2, E4 y E6. La magnitud de las diferencias entre los grupos de E1 a E6 fue moderada según indica el estimador del tamaño del efecto ($d = 0.57$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 14.21, p = .053$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 11.14, p = .061$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 3.53, p = .326$).

Procesos lectores

En esta variable el ANOVA mixto realizado evidencia la existencia de efectos principales en el factor evaluación ($F(1,63) = 63.78, p < .001$) lo que señala que los participantes mejoraron sus resultados durante los tres años de intervención. Dentro del grupo experimental el ANOVA intragrupal señala un efecto principal del factor evaluación ($F(1,34) = 57.23, p < .001$). Las pruebas *post hoc* indican diferencias significativas de E1 a E2 ($p < .001$), de E3 a E4 ($p < .001$) y de E5 a E6 ($p < .001$). No se encontraron diferencias significativas de E2 a E3 ($p < .423$) y de E4 a E5 ($p < .146$). En el grupo control, también hubo un efecto principal de los periodos de evaluación ($F(1,34) = 26.51, p < .001$), en este caso las

pruebas *post hoc* indicaron diferencias significativas de E_1 a E_2 ($p < .05$), de E_3 a E_4 ($p < .01$) y de E_5 a E_6 ($p < .001$). El cambio global de las puntuaciones de T1 a T6 fue significativo en el grupo experimental ($p < .001$) y en el grupo control ($p < .001$). También se encontró un efecto principal del factor grupo ($F(1,63) = 68.42$, $p < .001$), que muestra diferencias entre los grupos experimental y control a lo largo del tiempo, siendo el grupo experimental el que obtiene puntuaciones más elevadas. Además, se encontraron efectos de interacción significativos entre los factores evaluación*grupo ($F(1,63) = 47.52$, $p < .001$), que junto con la prueba *post hoc* de *Bonferroni*, indica la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E2, E4 y E6. La magnitud de las diferencias entre los grupos de E1 a E6 fue alta según indica el estimador del tamaño del efecto ($d = 0.83$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 5.04$, $p = .072$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 4.32$, $p = .053$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 4.12$, $p = .421$).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y ANOVA mixto de medidas repetidas de las comparaciones evaluaciones y grupo

| | | Experimental | | Control | | Comparación fases F (1,63) | | |
|------------------------------|----------------|--------------|------|---------|------|-------------------------------|----------|------------------|
| | | M | DT | M | DT | Evaluación | Grupo | Evaluación*grupo |
| Lenguaje Oral | E ₁ | 2.18 | 0.21 | 2.21 | 0.41 | | | |
| | E ₂ | 2.65 | 0.34 | 2.37 | 0.26 | | | |
| | E ₃ | 2.57 | 0.14 | 2.35 | 0.28 | 48.32*** | 12.54** | 9.83** |
| | E ₄ | 2.84 | 0.26 | 2.61 | 0.52 | | | |
| | E ₅ | 2.81 | 0.52 | 2.57 | 0.27 | | | |
| | E ₆ | 2.94 | 0.34 | 2.72 | 0.36 | | | |
| Conocimiento Fonológico | E ₁ | 1.12 | 0.51 | 1.14 | 0.24 | | | |
| | E ₂ | 1.56 | 0.35 | 1.20 | 0.41 | | | |
| | E ₃ | 1.51 | 0.23 | 1.19 | 0.25 | 83.41*** | 63.84*** | 74.63*** |
| | E ₄ | 1.86 | 0.42 | 1.35 | 0.46 | | | |
| | E ₅ | 1.84 | 0.32 | 1.33 | 0.62 | | | |
| | E ₆ | 1.97 | 0.16 | 1.49 | 0.58 | | | |
| Velocidad de denominación | E ₁ | 2.02 | 0.42 | 2.06 | 0.23 | | | |
| | E ₂ | 2.31 | 0.67 | 2.14 | 0.57 | | | |
| | E ₃ | 2.25 | 0.31 | 2.12 | 0.49 | 35.24*** | 16.43** | 12.84** |
| | E ₄ | 2.56 | 0.49 | 2.43 | 0.32 | | | |
| | E ₅ | 2.52 | 0.32 | 2.41 | 0.45 | | | |
| | E ₆ | 2.78 | 0.45 | 2.57 | 0.37 | | | |
| Procesos Lectores | E ₁ | 1.10 | 0.52 | 1.14 | 0.32 | | | |
| | E ₂ | 1.32 | 0.14 | 1.20 | 0.25 | | | |
| | E ₃ | 1.28 | 0.35 | 1.16 | 0.57 | 63.78*** | 68.42*** | 47.52*** |
| | E ₄ | 1.56 | 0.14 | 1.32 | 0.43 | | | |
| | E ₅ | 1.55 | 0.21 | 1.30 | 0.35 | | | |
| | E ₆ | 2.10 | 0.16 | 1.67 | 0.58 | | | |

Nota. *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos en función del sexo y ANOVA mixto de medidas repetidas de las comparaciones evaluaciones, grupo y sexo.

| | Experimental | | Control | | Comparación fases | | | |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------|
| | Niño | Niña | Niño | Niña | Sexo | Evaluación*sexo | Grupo*sexo | |
| | <i>M</i> (DT) | <i>M</i> (DT) | <i>M</i> (DT) | <i>M</i> (DT) | <i>F</i> (1,63) | <i>F</i> (1,63) | <i>F</i> (1,63) | |
| Lenguaje oral | E ₁ | 2.15 (0.23) | 2.20 (0.32) | 2.19 (0.31) | 2.23 (0.42) | 6.43 | 7.53 | 5.58 |
| | E ₂ | 2.60 (0.37) | 2.70 (0.52) | 2.31 (0.62) | 2.45 (0.31) | | | |
| | E ₃ | 2.51 (0.21) | 2.63 (0.35) | 2.48 (0.46) | 2.57 (0.52) | | | |
| | E ₄ | 2.78 (0.41) | 2.80 (0.39) | 2.50 (0.52) | 2.68 (0.23) | | | |
| | E ₅ | 2.83 (0.31) | 2.82 (0.43) | 2.58 (0.63) | 2.57 (0.51) | | | |
| | E ₆ | 2.95 (0.25) | 2.93 (0.65) | 2.71 (0.14) | 2.73 (0.16) | | | |
| Conocimiento fonológico | E ₁ | 1.10 (0.43) | 1.14 (0.25) | 1.13 (0.24) | 1.15 (0.32) | 7.51 | 5.32 | 6.52 |
| | E ₂ | 1.52 (0.21) | 1.64 (0.46) | 1.19 (0.36) | 1.26 (0.51) | | | |
| | E ₃ | 1.48 (0.12) | 1.54 (0.21) | 1.17 (0.24) | 1.21 (0.45) | | | |
| | E ₄ | 1.78 (0.42) | 1.92 (0.27) | 1.31 (0.31) | 1.37 (0.41) | | | |
| | E ₅ | 1.82 (0.38) | 1.88 (0.45) | 1.40 (0.62) | 1.30 (0.36) | | | |
| | E ₆ | 2.03 (0.14) | 1.94 (0.23) | 1.55 (0.52) | 1.62 (0.47) | | | |
| Velocidad de denominación | E ₁ | 2.04 (0.34) | 2.06 (0.25) | 2.05 (0.47) | 2.07 (0.31) | 14.21 | 9.84 | 11.14 |
| | E ₂ | 2.33 (0.31) | 2.29 (0.25) | 2.16 (0.31) | 2.12 (0.56) | | | |
| | E ₃ | 2.28 (0.27) | 2.24 (0.42) | 2.10 (0.54) | 2.14 (0.26) | | | |
| | E ₄ | 2.51 (0.26) | 2.59 (0.19) | 2.45 (0.33) | 2.41 (0.47) | | | |
| | E ₅ | 2.56 (0.48) | 2.49 (0.57) | 2.39 (0.64) | 2.43 (0.21) | | | |
| | E ₆ | 2.77 (0.36) | 2.79 (0.26) | 2.56 (0.39) | 2.58 (0.52) | | | |
| Procesos Lectores | E ₁ | 1.08 (0.32) | 1.12 (0.64) | 2.03 (0.31) | 2.09 (0.54) | 5.04 | 8.52 | 4.32 |
| | E ₂ | 1.29 (0.27) | 1.38 (0.25) | 1.19 (0.64) | 1.21 (0.51) | | | |
| | E ₃ | 1.25 (0.23) | 1.33 (0.62) | 1.12 (0.71) | 1.19 (0.62) | | | |
| | E ₄ | 1.50 (0.41) | 1.52 (0.39) | 1.29 (0.62) | 1.34 (0.42) | | | |
| | E ₅ | 1.63 (0.31) | 1.59 (0.47) | 1.31 (0.14) | 1.29 (0.34) | | | |
| | E ₆ | 2.08 (0.23) | 2.12 (0.45) | 1.73 (0.67) | 1.72 (0.43) | | | |

Nota. *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Discusión

El objetivo de este estudio era analizar si mediante la estimulación desde los niveles preescolares, de los que han sido considerados los precursores principales del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético, se puede mejorar la adquisición de esta habilidad lingüística y de ese modo puede establecerse un periodo óptimo para su desarrollo.

Los resultados obtenidos señalan diferencias significativas en la interacción grupo-evaluación a favor del grupo que ha recibido la intervención, con un considerado tamaño del efecto en cada una de las variables analizadas, lo que evidencia el impacto positivo del programa.

A lo largo de las diferentes evaluaciones efectuadas se comprueba que tanto los alumnos pertenecientes al grupo control como al experimental han mejorado su nivel lector, aunque si bien, en todas las mediciones realizadas el grupo que recibió el programa de intervención ha alcanzado puntuaciones más elevadas, y además, estas se han mantenido a lo largo de los diferentes periodos de evaluación, lo que significa que mediante el programa curricular actual los estudiantes adquieren el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, esta mejora puede ser aun mayor si se implementan programas sistemáticos centrados en el desarrollo de las habilidades prelectoras. Este hallazgo es consistente con los resultados encontrados en otros estudios (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Gutiérrez y Díez, 2015).

Analizando las diferentes variables que forman parte del programa de intervención, se comprueba que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al control en el desarrollo del lenguaje oral, lo que indica que la puesta en práctica de dinámicas de interacción oral que atiendan a los diferentes componentes lingüísticos (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) contribuyen de manera significativa a la mejora de la capacidad comunicativa y al acceso al aprendizaje de la lectura, lo que confirmaría la influencia que el desarrollo del lenguaje oral tiene sobre el proceso de alfabetización inicial, tal y como se ha señalado en trabajos anteriores (Sepúlveda y Teberosky, 2011; Núñez y Santamaría, 2014). Respecto al género, se observa que hasta final del primer curso el desarrollo del lenguaje oral es superior en las niñas, aunque sin que las diferencias sean significativas, momento a partir del cual se iguala.

En relación al conocimiento fonológico, los datos recogidos indican que el grupo experimental mejoró en mayor medida que sus homólogos que siguieron el programa curricular en la capacidad para manejar y tomar conciencia de las unidades del lenguaje hablado. Las aportaciones que hace la conciencia fonológica al acceso de la lectura consisten en que proporciona herramientas para la segmentación del lenguaje oral en subunidades lingüísticas, favorece el deletreo temprano, así como el reconocimiento de las palabras, lo que posibilita la realización de las correspondencias grafema-fonema. Estos datos coinciden con otros trabajos anteriores (Defior y Serrano, 2011; Bravo, 2016) en los que se ponen de manifiesto los beneficios de las habilidades de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura. En cuanto al género, al igual que sucedía en el lenguaje oral, las niñas muestran niveles superiores (sin que estas diferencias sean significativas) al alcanzado por los niños hasta final del primer curso, momento a partir del cual se igualan, situación que coincide con los datos de otros estudios anteriores (Gutiérrez y Díez, 2016).

Respecto a la velocidad de denominación, también el alumnado que participó en el programa de intervención logró resultados superiores en la habilidad para identificar y evocar eficazmente diferentes elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos. Estos datos coinciden con las conclusiones presentadas recientemente por López-Escribano, Sánchez-Hípola, Suro y Leal (2014) a partir de una revisión de trabajos realizados sobre la relación de la velocidad de denominación y la adquisición de la lectura, en los que se pone de manifiesto que la denominación rápida de estímulos es un potente indicador tanto para predecir la adquisición posterior de la lectura desde las primeras edades, como para discriminar entre lectores típicos y otros con dificultades.

En cuanto a los aportes que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación efectúan al proceso de adquisición de la lectura, al parecer son diferentes, así mientras que el procesamiento fonológico tendría mayor relación con la exactitud lectora, la velocidad de denominación presentaría una influencia más elevada sobre la fluidez lectora (Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015). De aquí la importancia de incluir ambos componentes de manera conjunta en los programas educativos de las primeras edades.

Respecto al conocimiento alfabético y el aprendizaje de los diferentes procesos que intervienen en la lectura, los datos obtenidos señalan que

el programa de intervención contribuyó a la mejora de la lectura tanto de palabras como de pseudopalabras, lo que evidencia que los alumnos participantes en el programa incrementan el procesamiento fonológico y ortográfico. Este logro en la automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema puede venir determinado por el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica, así como por una mayor capacidad para visualizar y recuperar de forma rápida y precisa la representación fonológica de las palabras.

En cuanto a las habilidades de comprensión, el grupo experimental también obtiene mejores resultados que sus homólogos incrementando la capacidad comprensiva tanto en oraciones como en estructuras gramaticales. Este hecho puede deberse a la riqueza léxica adquirida a través del programa de intervención, ya que el vocabulario constituye uno de los elementos que más influyen en la comprensión lectora en las primeras edades, tal y como ha sido confirmado en un gran número de estudios longitudinales (National Reading Panel, 2000).

Se ha destacar que las mejoras entre el grupo que ha participado en el programa de intervención respecto al que ha seguido el currículum oficial, han sido especialmente mayores durante el último nivel de Educación Infantil, en prácticamente todas las variables estudiadas, lo que indica que este periodo es el más relevante para el desarrollo de las habilidades prelectoras. Estos aportes ponen de manifiesto la conveniencia de que sea en las edades preescolares cuando se inicie de manera explícita el desarrollo de los precursores de la lectura, lo que coincide con los hallazgos de otros autores (Gutiérrez, 2016; Gutiérrez y Díez, 2016).

En resumen, este trabajo contribuye a la facilitación de los procesos que intervienen en la adquisición de la lectura permitiendo orientar el diseño y la realización de actividades educativas que incidan en las habilidades que se han identificado como relevantes en dicho aprendizaje. Una de las contribuciones que ofrece este estudio es que se puede mejorar el proceso de adquisición de la lectura establecido en los programas curriculares actuales mediante la incorporación de las habilidades prelectoras en las normativas escolares para que se desarrollen de manera sistemática y estructurada desde la etapa de Educación Infantil.

Una limitación de este trabajo y que sería interesante atender en futuros estudios es la consideración de determinadas variables que

también pueden influir en el aprendizaje lector, como es el ambiente de lectura en el ámbito familiar, las prácticas de lectura compartida en el hogar, las funciones ejecutivas, la riqueza léxica, la atención, o la memoria de trabajo, que de igual modo pueden ofrecer aportes interesantes al proceso de adquisición de la lectura. También sería recomendable hacer un seguimiento de la evolución del proceso lector de los estudiantes participantes en el programa en los cursos superiores con la finalidad de comprobar si los efectos del programa se mantienen en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P., y Úriz, N. (2005). *Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON)-R*. Madrid: TEA
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista electrónica Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- De Jong, P. y Van Der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological Abilities to Early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 91, 450-476.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964-967. doi: 10.1126/science.1204526.

- Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in a poverty context: a case study of the Matthew Effect? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217.
- González, R.M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1-8.
- González, R.M., López, S., Vilar J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 98-110.
- Gutiérrez, R. (2016). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en las primeras edades. En *actas del VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 1385-1386). Asociación Científica de Psicología y Educación. Toledo.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59. doi: 10.13042/bordon.2015.67405
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2016). Habilidades que favorecen el aprendizaje de la escritura según la edad y el género del alumnado. En R. Serrano, M. Gómez y C. Huertas (Ed.), *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 55-64). Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez, S. y Salmerón-Vilchez, P. (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre Educación*, 26, 9-31.
- IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Inizan, A. (1981). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Kirby, J. R., Pfeiffer, S.L., y Parrilla, R.K. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.
- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro Sánchez, J. y Leal Carretero, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769.
- Mialaret, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Alianza.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.

- Núñez, M.P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)*. Madrid: EOS.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., y Gilabert, R. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3-14.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011) El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 26(1), 23-42.
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi: 10.1174/021037013804826537
- Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly*, 26, 123-141.
- Wolf, M. y Bowers, P.G. (2000). The question of naming-speed deficits in developmental reading disability: An introduction to the Double-Deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- Wolf, M., y Denckla, M. (2003). *Rapid Automatized Naming Tests*. Greenville, SC: Super Duper.

Información de contacto: Raúl Gutiérrez Fresneda. Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Carretera de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690. Alicante. **E-mail:** raul.gutierrez@ua.es

Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA

The importance of teaching practices in relation to regional educational policies in explaining PISA achievement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-361

Javier Gil-Flores
Soledad García-Gómez

Universidad de Sevilla

Resumen

Entre los factores que explican el rendimiento en PISA, destaca el papel de las variables que informan sobre el contexto social, económico y cultural. Este tipo de variables no son directamente moldeables, y escapan a las posibilidades de intervención de los agentes educativos. Controlado el efecto del contexto socioeconómico, en este trabajo consideramos variables relativas a las políticas educativas regionales, la cultura institucional de los centros y el desempeño docente, con el fin de analizar su relación con los resultados obtenidos en PISA. Para ello, llevamos a cabo un análisis secundario a partir de datos correspondientes a 976 centros educativos de las 17 regiones españolas participantes en PISA-2015, junto con datos relativos a escolarización, financiación y recursos disponibles a nivel autonómico. Mediante análisis lineal jerárquico, construimos sucesivos modelos de regresión multinivel para valorar el papel de los centros y las políticas regionales en la explicación de la competencia científica alcanzada en los centros. Los resultados obtenidos, en lo que respecta a las políticas educativas, destacan el efecto positivo de la ratio alumnos-profesor y el negativo del número de ordenadores por aula, medidos a nivel regional. En cuanto al papel de los centros, se han encontrado efectos significativos para el clima escolar y la actuación del profesorado. En particular, las conductas negativas del alumnado y el trato irrespetuoso al alumno se vinculan a menores niveles de competencia. En cambio, un buen control de la clase, el ejercicio de una enseñanza dirigida por el profesor o la adaptación de

la enseñanza a las necesidades del alumnado se asocian a una mayor competencia. Se registran niveles bajos de competencia científica cuando están presentes la retroalimentación y el apoyo al alumno. A partir de estos hallazgos se formulan propuestas orientadas a la intervención en los centros y a la revisión de las políticas educativas.

Palabras clave: educación secundaria, rendimiento, política educativa, centros educativos, actuaciones docentes.

Abstract

Among the variables that explain schools and students' performances as measured in PISA stand out those that provide information about the social, economic and cultural context. These factors are non-malleable and are not within educational agents' reach. So that, once the effect of the socioeconomic context on assessment was controlled, we focused the study on the role that variables related to educational regional policy, to schools' institutional culture and to the teaching practices play on schools performance in PISA. For this purpose we carried out a secondary analysis with data of 976 secondary schools distributed along the 17 regions of Spain participating in PISA-2015 assessment cycle, and also with data about public/private enrolment, educational spending and available resources of the regional systems. We have built successive multilevel regression models -through a hierarchical linear analysis- in order to know the role of schools and educational policy of all the Spanish regions on the explanation of schools' scientific competence. Findings focused on educational policy variables show that student-teacher ratio and the quantity of computers by classroom do matter on achievement. About the incidence on the performance of schools' variables we found out that the school climate and the teaching practices have significant effects on outcomes. Students' disruptive behaviour and teachers' disrespectful interaction with pupils are both variables related to a lower level of competence. Nevertheless, efficacy in the classroom management, a direct teaching approach and the adaptation of the teaching activities to students' needs are variables related to a higher level of competence. Students' support and feedback exists when a low-level of scientific competence is founded. Finally, some proposals have emerged from these findings in order to do better at schools and to redirect educational policy.

Keywords: secondary education, achievement, educational policy, schools, teaching practices.

Introducción

Durante las últimas décadas se han venido desarrollando evaluaciones internacionales del rendimiento a gran escala, con participación de un creciente número de países. En particular, la publicación de informes trianuales correspondientes a la evaluación PISA, que cuenta ya con seis ediciones, genera numerosos artículos científicos a nivel internacional y nacional (Luzón y Torres, 2013). Tanto desde el ámbito pedagógico como desde el económico, se ha analizado la relación entre los resultados de estas evaluaciones y determinadas características de los sistemas educativos (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; González, Caso, Díaz y López, 2012; Nieto y Recamán, 2012), y se ha reflexionado sobre sus implicaciones en el ámbito de las políticas educativas (Ferrer, 2012; Pedró, 2012). Los datos de las sucesivas ediciones de PISA permiten hacer estudios comparados que aportan una visión evolutiva del rendimiento del alumnado y de los propios sistemas educativos (Carabaña, 2008; De-Jorge, 2016; Lenkeit y Caro, 2014). Además, en algunos países se han realizado estudios que indagan en las diferencias interregionales, tratando de explicar las diferencias observadas a partir de rasgos propios de las regiones. En el caso de Italia, Bratti, Checchi y Filippin (2007) encontraron que las principales diferencias interregionales radican en sus recursos y en las características de los mercados laborales. En cambio, al analizar las diferencias entre regiones portuguesas, Coutinho y Reis (2012) hallaron un papel limitado para los factores puramente regionales, concediendo mayor relevancia a las características individuales, familiares y escolares.

España ha contado con datos desagregados a nivel regional en varias ediciones. A partir de aquellos se han llevado a cabo trabajos para explicar las diferencias en el rendimiento del alumnado español, analizando aspectos de las políticas educativas propias de cada región (Foces, 2015; García y Robles, 2013; Gil, 2014). En PISA 2015 se dispone por primera vez de resultados para la totalidad de las regiones autonómicas españolas. En términos generales, los estudios realizados constatan una correlación positiva entre el rendimiento del alumnado y las variables que reflejan el desarrollo social y económico de los distintos países o regiones como, por ejemplo, el nivel socioeconómico y cultural, el PIB per cápita, la tasa de paro o la tasa de riesgo de pobreza (Ferrer, Valiente y Castel, 2010; Mancebón y Pérez, 2010). Medido para cada alumno o agregado a nivel de centros o regiones, el índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS) construido en PISA es la variable que

mejor explica las diferencias de rendimiento (Calero y Escardíbul, 2007; Elosua, 2013). Dada la naturaleza de este tipo de variables, los agentes educativos carecen de margen de actuación sobre ellas. Por este motivo, nuestro interés se centra en analizar el papel de las políticas educativas regionales y de las instituciones escolares en la explicación de las diferencias de rendimiento, ámbitos donde es posible la intervención con el objetivo de lograr mejoras en el aprendizaje del alumnado.

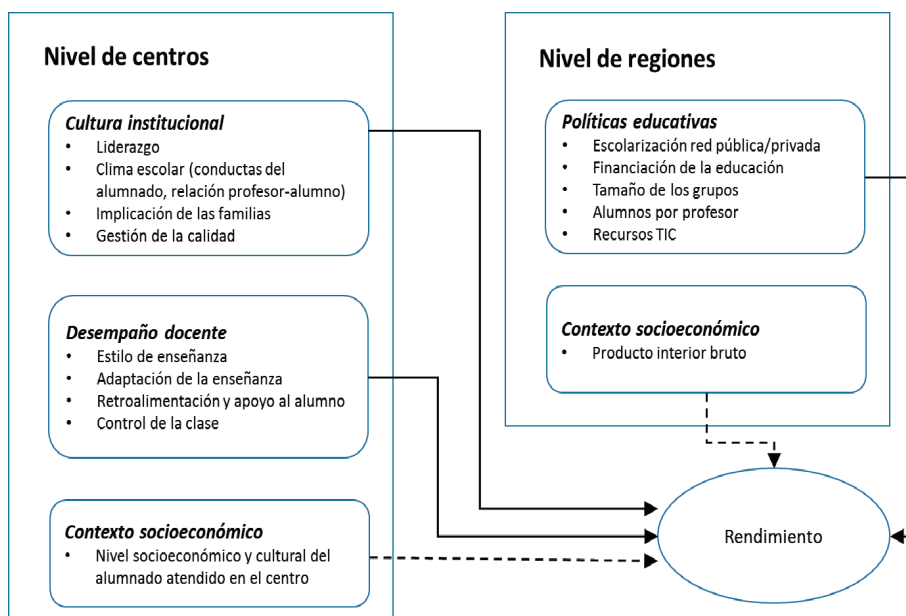
En relación con las políticas educativas, la literatura científica refleja el papel de determinadas variables en la explicación del rendimiento, como por ejemplo: gasto educativo (Calero y Escardíbul, 2014), escolarización en centros públicos o privados (Duncan y Sandy, 2007), recursos disponibles en los centros (De-Jorge, 2016), o cantidad y utilización de recursos informáticos (Spiezia, 2010). En general, se asume que mayor financiación se traduce en más posibilidades de acceso a la escolarización y más recursos personales y/o materiales; se vincula así el rendimiento académico con las inversiones que se realizan en el sistema educativo. Calero y Escardíbul (2014) analizaron los efectos del gasto educativo en el rendimiento y encontraron que esta relación se debilita a partir de ciertos niveles de gasto. En cuanto a la financiación pública de centros de titularidad privada, aquellos países donde se apoya económicamente a los centros privados tienden a lograr mejores resultados de aprendizaje (OECD, 2012). No obstante, las diferencias de rendimiento en PISA a favor de los centros privados han sido atribuidas al efecto del desigual nivel socioeconómico (Calero y Escardíbul, 2007; Ferrer et ál., 2010). En estrecha relación con la financiación, se ha explorado la conexión entre disponibilidad de recursos materiales y rendimiento educativo, encontrando una relación positiva (Haegeland, Raaum y Salvanes, 2012; Murillo y Román, 2011). En lo que respecta a recursos TIC, el efecto positivo del uso de ordenadores sobre el rendimiento educativo no está claramente demostrado (Claro, 2010; Mediavilla y Escardíbul, 2015). También se han explorado los efectos sobre el aprendizaje para variables como el tamaño de los grupos de clase y la ratio alumnos-profesor. Blatchford, Bassett y Brown (2011) concluyen que los grupos más pequeños facilitan el aprendizaje de todo el alumnado. Sin embargo, a nivel de sistemas educativos, Van Damme, Liu, Vanhee y Pustjens (2010) constataron que la modificación del tamaño de las clases apenas explica los cambios observados en las puntuaciones medias obtenidas dentro de un país en sucesivas ediciones de evaluaciones a gran escala.

En lo que respecta al papel de los centros en la explicación del rendimiento del alumnado, la investigación se ha centrado en diferentes aspectos de la cultura institucional. Ésta puede llegar a facilitar u obstaculizar los procesos de innovación y mejora en los centros educativos, repercutiendo en la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Un elemento clave de la cultura y la organización escolar son los equipos directivos, cuyo liderazgo pedagógico debe incidir en las actuaciones del profesorado en pro de la motivación, la implicación y los logros académicos del alumnado (Day, Gu y Sammons, 2016; Hallinger y Heck, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Este liderazgo también se refleja en la preocupación por la calidad. En este sentido, las prácticas evaluadoras en el seno de las instituciones educativas constituyen una evidencia del interés por la mejora de los resultados académicos, e implican tanto a los equipos directivos como al profesorado (Bolívar, 2006). Otra variable con una clara y reconocida influencia en el rendimiento es la implicación de las familias. En general se sostiene que su participación tiene efectos positivos sobre los logros académicos (Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort, 2014).

Junto a la cultura institucional, debe considerarse la actuación docente en las aulas. El desempeño del profesorado juega un papel relevante al explicar el aprendizaje del alumnado (Clavel, Crespo y Méndez, 2016; Freiberg, 2013). Los trabajos ya clásicos de autores como Doyle (1980) pusieron el énfasis en el profesorado y su gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, destacando la importancia de establecer un orden, clima y ambiente de clases adecuados. Gaskins, Herres y Kobak (2012) y Krüger, Formichella y Lecuona (2015) sostienen que la única variable a nivel escolar con incidencia significativa en el rendimiento es el clima de clase. También se han explorado los efectos que tienen sobre los aprendizajes las prácticas educativas inclusivas o las metodologías innovadoras. Según Bietenbeck (2014), los enfoques de enseñanza más activos tienen efectos más positivos que los tradicionales, destacando el valor del seguimiento de las tareas desarrolladas por el alumnado. Tanto el seguimiento como el apoyo y la retroalimentación tienen consecuencias positivas en el rendimiento (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser y Klieme, 2014). Especialmente relevantes son la relación personal y los aspectos emocionales (López-González y Oriol, 2016; Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012), siendo crucial el papel de la competencia social y emocional del profesorado de cara a regular las relaciones con el alumnado y favorecer su rendimiento (Jennings y Greenberg, 2009; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss y Hachfeld, 2013).

A la luz de la exposición desarrollada en párrafos anteriores, el marco conceptual elaborado para este estudio considera que el rendimiento puede ser explicado por el contexto socioeconómico y cultural, y también por características de las políticas educativas, de la cultura institucional de los centros y del desempeño docente (ver gráfico I). Dadas las dificultades para intervenir sobre las variables relativas al contexto socioeconómico y cultural, los modelos explicativos del rendimiento que valoran la eficacia de los sistemas educativos o de las escuelas suelen controlarlas (Chudgar y Luschei, 2009). Las líneas discontinuas en el gráfico I denotan el control de las variables socioeconómicas, concretamente el índice de nivel socioeconómico y cultural medido en PISA, y el producto interior bruto (PIB) per cápita regional. Las líneas sólidas representan las relaciones que son objeto de estudio, vinculando al rendimiento variables en cada uno de los apartados considerados. Estas variables proceden de la base de datos de PISA y de otras fuentes estadísticas consultadas.

GRÁFICO I. Marco conceptual de la investigación.



Partiendo de este marco conceptual, el objetivo es conocer el papel que desempeñan las políticas educativas regionales y los centros escolares en la explicación del rendimiento. La identificación de factores que expliquen las diferencias de rendimiento observadas constituye la base sobre la que fundamentar recomendaciones para la actuación docente, la gestión de los centros y/o las políticas autonómicas. Concretamente, pretendemos responder a las siguientes cuestiones:

- Controlando el efecto del contexto socioeconómico, ¿existe relación entre el rendimiento en PISA y las políticas educativas regionales en materia de escolarización, financiación y recursos?
- Controlando el efecto del contexto socioeconómico y de las políticas educativas regionales, ¿está relacionado el rendimiento con la cultura institucional de los centros y la actuación docente desarrollada en las aulas?

Método

Hemos desarrollado un análisis secundario sobre datos relativos a 976 centros educativos españoles participantes en PISA-2015. Los datos para los centros analizados proceden de cuestionarios de contexto respondidos por sus directores y por 32.330 estudiantes de quince años (50.6% alumnos, 49.4% alumnas) que cursan estudios en ellos. Contemplamos además datos referidos al contexto económico y a los sistemas educativos regionales, extraídos de diversos informes estadísticos (Instituto Nacional de Estadística, 2016; MECD, 2016, 2017).

Variables

a) Variable dependiente

Consideramos como variable dependiente la puntuación en competencia científica, ámbito donde profundiza la última evaluación PISA. Esta competencia se mide en PISA mediante pruebas estandarizadas, generando puntuaciones individuales mediante modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Tales puntuaciones se expresan en una escala

de desviación típica 100 y media 500, coincidiendo ese valor con la media de rendimiento para todo el alumnado de países de la OCDE en la primera edición de PISA. Como es habitual en evaluaciones a gran escala, se utiliza la metodología de valores plausibles (Wu, 2005) para determinar el nivel de competencia atribuido a un estudiante. Hemos tomado los 10 valores plausibles extraídos en PISA para cada individuo como punto de partida en la estimación del rendimiento medio en ciencias alcanzado por cada centro educativo. Para obtener el valor atribuido al centro, utilizamos el programa *IDB Analyzer* proporcionado por el *Data Processing and Research Center* de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Este software está dirigido específicamente al análisis estadístico de datos procedentes de estudios internacionales a gran escala. Permite el trabajo con valores plausibles, teniendo en cuenta los pesos muestrales correspondientes a cada individuo y aplicando el método de réplicas repetidas balanceadas.

b) Variables explicativas a nivel de centros

Entre las variables explicativas a nivel de centros incluimos algunos índices disponibles en la base de datos PISA-2015, derivados de los cuestionarios de contexto respondidos por el alumnado o la dirección. Tales índices resumen las respuestas a conjuntos de ítems utilizando procedimientos diversos. Los detalles sobre la construcción de estos índices, así como los ítems utilizados, pueden consultarse en el informe técnico elaborado para PISA-2015 (OECD, 2017). Otras variables han sido construidas expresamente para el presente análisis, como señalaremos al presentarlas.

La primera variable es el *índice de nivel socioeconómico y cultural* (ESCS). Es un índice construido para cada estudiante a partir del nivel de estudios de los padres, su ocupación profesional y las posesiones en el hogar (número de libros, ordenador, conexión a Internet, etc.). El valor atribuido al centro se ha obtenido promediando los correspondientes a cada uno de sus alumnos. Junto a este índice, se han utilizado otros que corresponden a variables relativas a la cultura institucional de los centros:

- *Liderazgo educativo*. Es el índice LEAD contenido en la base de datos de PISA. Informa sobre la fortaleza del liderazgo ejercido por

la dirección del centro. Se construye a partir de las respuestas a 13 ítems. Los directores indicaron la frecuencia con que ciertas actuaciones vinculadas al liderazgo se habían producido en el último año, utilizando una escala de 6 niveles, desde “no ocurrió” hasta “más de 1 vez a la semana”.

- *Conductas negativas del alumnado.* Índice STUBEHA en PISA. Basado en 5 ítems que recogen las percepciones de los directores sobre la medida en que determinadas conductas del alumnado del centro obstaculizan los procesos de aprendizaje. La escala de respuesta incluía 4 modalidades, desde “nada” hasta “mucho”.
- *Respeto al alumnado.* Construido para el presente estudio mediante análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA) a partir de los ítems ST039Q04NA, ST039Q05NA y ST039Q06NA respondidos por los estudiantes en relación con el trato que reciben de sus profesores. Las respuestas se apoyan en una escala de 4 niveles, desde “nunca o casi nunca” hasta “una o más veces a la semana”. El valor para cada centro se obtuvo promediando los atribuidos a su alumnado.
- *Implicación de las familias.* Índice SCHEFFPAR en PISA, que indica si se hacen esfuerzos para implicar a padres y madres en las actividades del centro, de acuerdo con las respuestas de los directores a 4 ítems. El índice expresa el porcentaje de afirmaciones que son aplicables al centro.
- *Mejora de la calidad.* Índice construido para el presente estudio, que informa sobre el número de medidas adoptadas para asegurar y aumentar la calidad del centro desde la perspectiva de los directores (ítems SC037Q01TA, SC037Q02TA, SC037Q04TA, SC037Q05TA y SC037Q07TA).

Otro grupo de variables explicativas medidas a nivel de centros hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrándose en el desempeño docente en las clases de ciencias. Corresponden a índices disponibles en la base de datos de PISA, generados a partir de los cuestionarios del alumnado. En ellos se preguntaba por la frecuencia con que ocurren determinadas situaciones, proporcionando una escala de respuesta con 4 modalidades, que iban desde “nunca o casi nunca” hasta

“en todas o en casi todas las clases”. Los valores de centro se obtuvieron promediando las puntuaciones correspondientes a su alumnado. Estas variables son las siguientes:

- *Estilo docente directivo* (TDTEACH). Construido a partir de las respuestas de los estudiantes a 4 ítems, que reflejan en qué medida el profesorado establece la dinámica de las clases.
- *Metodología investigativa* (IBTEACH). Se apoya en 9 ítems que hacen referencia a un estilo de enseñanza basado en la investigación.
- *Adaptación de la enseñanza* (ADINST). Se genera a partir de 3 ítems que reflejan cómo el profesor adapta los procesos de enseñanza a las características del alumnado.
- *Retroalimentación al alumnado* (PERFEED). Basado en 5 ítems referidos a la información que reciben sobre su aprendizaje.
- *Apoyo al alumnado* (TEACHSUP). Elaborado a partir de 5 ítems relativos al apoyo que brinda el profesor para facilitar el aprendizaje.

Se ha considerado una variable adicional sobre la enseñanza desarrollada en el centro, que hemos construido mediante análisis CATPCA a partir de las respuestas al cuestionario de estudiantes:

- *Control de la clase*. Informa sobre el modo en que el profesor gestiona la clase creando condiciones adecuadas para el aprendizaje. Utilizamos en su construcción 5 ítems (ST097Q01TA a ST097Q05TA) que reflejan situaciones negativas en las aulas. Los estudiantes expresaron la frecuencia con que se daban estas situaciones, de acuerdo con una escala de 4 niveles que iban desde “en todas las clases” hasta “nunca o casi nunca”.

Todos estos índices se expresan como puntuaciones estandarizadas, con la excepción del índice *implicación de las familias*, que se expresa en forma de porcentaje, y el índice *mejora de la calidad*, con valores entre 0 y 5. Los estadísticos descriptivos para el conjunto de variables en los centros de la muestra estudiada se recogen en la tabla I.

TABLA I. Estadísticos descriptivos para las variables medidas a nivel de centros.

| Variables | Media | Desviación típica |
|----------------------------------|-------|-------------------|
| ESCS | -,50 | ,62 |
| Liderazgo educativo | -,22 | ,83 |
| Conductas negativas del alumnado | -,19 | 1,08 |
| Respeto al alumnado | ,00 | ,26 |
| Implicación de las familias | 91,77 | 15,01 |
| Mejora de la calidad | 4,19 | 1,02 |
| Estilo docente directivo | ,02 | ,30 |
| Metodología investigativa | -,31 | ,37 |
| Adaptación de la enseñanza | ,14 | ,33 |
| Retroalimentación al alumnado | ,11 | ,34 |
| Apoyo al alumnado | ,04 | ,37 |
| Control de la clase | ,00 | ,37 |

c) Variables explicativas a nivel regional

Las variables independientes medidas a nivel regional corresponden a información externa a la evaluación PISA. Son las siguientes:

- *PIB per cápita*. Producto interior bruto regional por habitante, expresado en euros.
- *Alumnado en centros públicos*. Porcentaje de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) escolarizado en centros de titularidad pública.
- *Gasto en educación por alumno*. Indicador de financiación de la educación en los sistemas educativos regionales, definido como el gasto público por alumno en enseñanza no universitaria.
- *Tamaño de los grupos*. Número medio de alumnos por grupo educativo en ESO.
- *Ratio alumnos-profesor*. Número medio de alumnos por profesor en enseñanzas no universitarias.

- **Ordenadores por grupo.** Número medio de ordenadores por unidad o grupo en centros de educación primaria y educación secundaria, destinados a la docencia con alumnos.

Los datos del PIB per cápita corresponden a 2015 y se han obtenido de la *Contabilidad Regional de España* (Instituto Nacional de Estadística, 2016). Los datos de alumnado en centros públicos, gasto en educación por alumno, ratio alumnos-profesor y ordenadores por grupo proceden de *Las cifras de la educación en España* (MECD, 2017) y corresponden al curso 2014-2015. El tamaño de los grupos se extrajo del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* (MECD, 2016). Los valores para estas variables en las 17 regiones autonómicas se muestran en la tabla II.

TABLA II. Valores para las variables medidas a nivel regional

| Comunidad Autónoma | PIB per cápita (€) | Alumnado en centros públicos (%) | Gasto en educación por alumno (€) | Tamaño de los grupos (nº alumnos) | Ratio alumnos- profesor | Ordenadores por grupo |
|--------------------|-----------------------|--|--|---|----------------------------|--------------------------|
| Andalucía | 17263 | 75,2 | 4042 | 26,1 | 13,1 | 9,3 |
| Aragón | 25552 | 65,8 | 4707 | 23,6 | 12,1 | 6,7 |
| Asturias | 20675 | 66,3 | 5530 | 22,5 | 10,9 | 7,7 |
| Baleares | 24394 | 60,8 | 4808 | 25,8 | 11,7 | 10,9 |
| Canarias | 19900 | 75,8 | 4539 | 24,3 | 13,7 | 5,1 |
| Cantabria | 20847 | 66,3 | 5623 | 23,7 | 11,2 | 6,4 |
| Castilla-La Mancha | 18354 | 80,1 | 4295 | 24,5 | 12,4 | 6,1 |
| Castilla y León | 21922 | 64,0 | 5109 | 23,4 | 11,3 | 4,8 |
| Cataluña | 27663 | 62,0 | 4198 | 27,8 | 13,2 | 5,8 |
| Extremadura | 16166 | 76,7 | 5276 | 21,4 | 11,3 | 9,5 |
| Galicia | 20431 | 70,3 | 5404 | 20,4 | 10,5 | 7,2 |
| La Rioja | 25507 | 61,4 | 4827 | 23,5 | 12,3 | 6,0 |
| Madrid | 31812 | 52,0 | 3857 | 26,4 | 14,1 | 3,7 |
| Murcia | 18929 | 69,8 | 4352 | 24,9 | 12,5 | 3,3 |
| Navarra | 28682 | 60,2 | 5692 | 24,1 | 11,3 | 3,9 |
| País Vasco | 30459 | 46,4 | 6448 | 21,6 | 12,1 | 11,5 |
| Com. Valenciana | 20586 | 63,8 | 4449 | 25,7 | 12,9 | 3,9 |

Análisis de datos

Disponemos de variables medidas para los centros y variables que caracterizan a los sistemas educativos regionales. Dado que los centros

se encuentran anidados en regiones, ciertas características de los centros pertenecientes a una misma región no son independientes entre sí, pues estarían condicionadas por una misma política educativa desarrollada en el contexto regional. Consecuentemente, recurrimos a modelos multinivel, considerando en un mismo análisis variables medidas a nivel de centros (primer nivel) y de regiones (segundo nivel). En respuesta a los interrogantes planteados en este trabajo, hemos desarrollado un proceso de modelado contrastando sucesivos modelos de regresión multinivel. En primer lugar, se contrasta el modelo nulo o incondicional (modelo 0) para comprobar la existencia de diferencias significativas entre regiones y valorar la pertinencia del enfoque multinivel. Los modelos siguientes añaden de manera sucesiva variables relativas al contexto socioeconómico (modelo 1), a las políticas educativas regionales (modelo 2), así como a la cultura institucional de los centros y al desempeño del profesorado en las aulas (modelo 3).

El modelo multinivel nulo incluye un solo factor de efectos aleatorios. Queda formulado según la ecuación (1):

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij} \quad (1)$$

donde Y_{ij} es la puntuación media en competencia científica para el centro i en la región j . Esta puntuación resulta de sumar a la media global de competencia en el conjunto de centros (γ_{00}), la variación aleatoria de las medias regionales respecto a la media global (u_{0j}) y la variación aleatoria de los centros respecto a la media de su región (e_{ij}).

A partir de este modelo nulo se han ido construyendo los restantes modelos. En ellos se han incorporado nuevas variables, manteniendo las que presentaron efectos significativos en el modelo inmediato anterior. El modelo final, por tanto, incluye variables explicativas a nivel de centros y regiones. Siendo M y N el número de variables en ambos niveles, este modelo queda expresado por la ecuación (2):

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \sum_{p=1}^N \gamma_{p0} X_{pij} + \sum_{q=1}^M \gamma_{0q} Z_{qj} + (u_{0j} + e_{ij}) \quad (2)$$

donde la parte fija del modelo la integran γ_{00} (efecto de la media global), γ_{p0} (efectos principales para cada una de las variables de centro) y γ_{0q} (efectos principales para las variables regionales). En este modelo, X_{pij}

representa el valor de la p -ésima variable en el centro i de la región j , mientras que Z_{qj} es el valor de la q -ésima variable en la región j . En los modelos construidos, se asume la independencia entre los errores u_{oj} y e_{ij} , cuyas distribuciones tienden a modelos normales $N(0, \sigma_{u0}^2)$ y $N(0, \sigma_e^2)$.

Resultados

En la tabla III mostramos los resultados de la regresión multinivel. Partimos del modelo nulo de un factor de efectos aleatorios, tomando como factor la región y sin incluir ninguna variable explicativa. La variación de las puntuaciones en competencia científica entre regiones ($u_{oj}=187,32$; $p<0,001$) y la variación entre centros dentro de cada región ($e_{ij}=1012,74$; $p<0,01$) resultan significativas. Tomando como referencia el total de la variación observada en el rendimiento de los centros españoles en ciencias ($e_{ij}+u_{oj}=1200,06$), las diferencias entre centros dentro de una misma región (e_{ij}) representan un 84,39%, mientras que el 15,61% corresponde a las diferencias registradas entre sistemas educativos regionales (u_{oj}). La existencia de una varianza significativa dentro de las regiones y entre regiones aconseja proseguir el modelado multinivel, incluyendo variables en el análisis que contribuyan a explicar la variabilidad observada en ambos niveles.

TABLA III. Parámetros y errores típicos para los modelos de regresión multinivel sobre la competencia científica media en los centros

| | Modelo 0 | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 |
|---|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Efectos fijos | | | | |
| • Intercepción | 495,31 (3,48) ^{***} | 514,54 (13,36) ^{***} | 778,36 (10,78) ^{***} | 656,16 (42,09) ^{***} |
| <i>Contexto socioeconómico</i> | | | | |
| • PIB per cápita | | 0,01 (0,00) | - | - |
| • ESCS | | 37,85 (1,21) ^{***} | 37,94 (1,21) ^{***} | 31,31 (1,38) ^{***} |
| <i>Políticas educativas regionales</i> | | | | |
| • Alumnado en centros públicos | | | -0,39 (0,24) | - |
| • Gasto en educación por alumno | | | -0,01 (0,01) [†] | -0,1 (0,00) |
| • Tamaño de los grupos | | | -0,91 (1,41) | |
| • Ratio alumnos-profesor | | | -10,85 (2,51) ^{***} | -8,29 (2,33) ^{**} |
| • Ordenadores por grupo | | | -2,36 (0,66) ^{**} | -2,45 (0,71) ^{**} |
| <i>Cultura institucional del centro</i> | | | | |
| • Liderazgo educativo | | | | -1,10 (0,87) |
| • Conductas negativas del alumnado | | | | -3,31 (0,72) ^{***} |
| • Respeto al alumnado | | | | -9,14 (2,95) ^{**} |
| • Implicación de las familias | | | | 0,09 (0,05) |
| • Mejora de la calidad | | | | -1,00 (0,71) |
| <i>Desempeño docente</i> | | | | |
| • Estilo docente directivo | | | | 15,87 (3,54) ^{***} |
| • Metodología investigativa | | | | -2,11 (2,48) |
| • Adaptación de la enseñanza | | | | 10,16 (3,80) ^{**} |
| • Retroalimentación al alumnado | | | | -19,32 (2,89) ^{***} |
| • Apoyo al alumnado | | | | -8,83 (3,48) [†] |
| • Control de la clase | | | | 13,14 (2,06) ^{***} |
| Efectos aleatorios | | | | |
| e_j (varianza intra-regiones) | 1012,74 (46,25) ^{***} | 505,15 (23,08) ^{***} | 505,27 (23,09) ^{***} | 392,63 (18,91) ^{***} |
| u_0 (varianza inter-regiones) | 187,24 (72,66) ^{**} | 105,02 (41,14) [†] | 26,53 (15,36) | 33,82 (16,53) [†] |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,00$

Construimos el modelo 1 con el fin de controlar las variables PIB y nivel socioeconómico y cultural, medidas respectivamente para regiones y centros. Los resultados obtenidos muestran efectos significativos del ESCS ($p < ,001$). En presencia de este, el efecto del PIB per cápita regional no resulta significativo, por lo que esta variable ha sido removida en modelos posteriores. De acuerdo con el efecto estimado para el ESCS,

cuando su valor aumenta en una unidad la competencia científica media en el centro se eleva en 37,85 puntos. La varianza no explicada entre regiones (u_{0j}) se reduce desde el valor 187,32 registrado en el modelo nulo hasta el valor 105,02, mientras que la varianza dentro de las regiones (e_{ij}) pasa de 1012,74 a 505,15. En consecuencia, el porcentaje de varianza explicada en ambos niveles por las variables del contexto socioeconómico asciende al 45,94% y 50,12% respectivamente. Estas cifras muestran el importante papel del ESCS en la explicación de las diferencias observadas entre centros y entre regiones. Dado que nuestro interés se centra en la explicación del rendimiento a partir de factores moldeables de las políticas educativas, la cultura institucional de los centros y las actuaciones del profesorado, es conveniente controlar el efecto del contexto socioeconómico en modelos sucesivos.

Manteniendo el ESCS como parte fija, las variables relativas a los sistemas educativos regionales fueron añadidas al modelo 2. En este modelo, el gasto en educación ($p < ,05$), los ordenadores por grupo ($p < ,01$) y la ratio alumnos-profesor ($p < ,001$) presentan efectos significativos. Para esta última variable, a cada incremento de una unidad en la ratio corresponde un descenso de 9,08 puntos en la competencia científica lograda en los centros. La varianza residual inter-regiones es $u_{0j} = 26,53$, lo que representa una reducción del 85,83% de la varianza inicial constatada con el modelo nulo. Es decir, la inclusión de las variables regionales incrementa de manera considerable el porcentaje de varianza inter-regiones explicada con el modelo 1.

Finalmente, el modelo 3 añade las variables medidas a nivel de centros. En presencia de estas variables, el efecto asociado al gasto en educación deja de ser significativo ($p > ,05$). Las variables que miden aspectos de la cultura institucional de los centros han resultado, en general, menos relevantes que las referidas al desempeño docente. Entre las primeras, únicamente han resultado significativos los efectos de las conductas negativas del alumnado ($p < ,001$) y de la relación irrespetuosa del profesor con los alumnos ($p < ,01$), ambas vinculadas al clima escolar. El incremento unitario en estas variables supone una reducción de la competencia científica de 3,31 y 9,14 puntos respectivamente. Mayor importancia tienen las prácticas docentes; un buen control de la clase ($p < ,001$), el ejercicio de una enseñanza dirigida por el profesor ($p < ,001$) y la adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado ($p < ,01$) elevan significativamente la competencia científica media en el centro.

Concretamente, la competencia científica se eleva 15,87 puntos con el incremento unitario del índice de estilo docente directivo, 13,14 puntos con el mismo incremento en el control de la clase, y 10,16 puntos en el caso del índice de enseñanza adaptativa. En cambio, determinadas actuaciones como la retroalimentación ($p < ,001$) y el apoyo al alumno ($p < ,05$), se relacionan negativamente con el nivel de competencia. Cada unidad de más en estas variables se corresponde con descensos en la competencia científica de 19,32 y 8,83 puntos respectivamente. La introducción de variables de centro en el modelo hace descender la varianza residual intra-regiones, que se sitúa en $e_{ij} = 392,63$. Este valor representa una reducción del 61,23% respecto al modelo nulo, mejorando el porcentaje logrado con las variables de control (50,12% en el modelo 1).

El ajuste del modelo final construido puede valorarse a partir del descenso en la desviación (estadístico de ajuste utilizado para la comparación de modelos lineales jerárquicos). La desviación del modelo final ($-2LL = 7838,31$) es inferior a la registrada para los restantes modelos (comprendidas entre $-2LL = 9560,11$ en el modelo nulo y $-2LL = 8861,93$ en el modelo 2). La diferencia de desviaciones entre dos modelos se distribuye según chi-cuadrado con tantos grados de libertad como el número de parámetros de efectos fijos que añade un modelo en relación al otro. En consecuencia, el ajuste del modelo final ha mejorado significativamente ($p < ,001$) respecto a todos los modelos previos.

Discusión y conclusiones

Nuestro estudio confirma la vinculación entre el rendimiento y el contexto socioeconómico y cultural. El índice ESCS ha resultado ser una variable de máxima relevancia en la explicación de los resultados obtenidos en PISA-2015, como ya se concluyó en trabajos anteriores que consideraron el ESCS a nivel regional (Elosua, 2013; Ferrer et ál., 2010; Gil, 2014) o de centros (Calero y Escardíbul, 2007). Ello corrobora la pertinencia del control de esta variable en los modelos explicativos construidos para dar respuesta a los objetivos de este trabajo.

En respuesta al primer objetivo, constatamos la relación del rendimiento en PISA con variables relativas a las políticas educativas regionales. La literatura previa ha insistido en la financiación de la educación como uno de los aspectos que explican las diferencias entre

países o regiones (Duru-Bellat y Suchaut, 2005). Aunque en nuestro análisis el gasto público por alumno ha sido también un factor relevante, más importante ha resultado el efecto de variables vinculadas a la dotación de recursos tanto personales como materiales. Es decir, frente al montante presupuestario destinado a educación, mayor incidencia tiene el modo en que esa financiación se distribuye, generando mayores recursos en el sistema educativo. La relación entre rendimiento y disponibilidad de recursos TIC, operativizada en este trabajo como número de ordenadores por aula, es de signo negativo. Ello reflejaría la poca eficacia de los esfuerzos de las Administraciones educativas por atajar los problemas de bajo rendimiento mediante políticas destinadas a incrementar este tipo de recursos en los centros educativos. Al revisar las políticas autonómicas para la introducción de las TIC, Meneses, Fàbregues, Jacovkis y Rodríguez-Gómez (2014) evidencian que el aumento de recursos TIC no siempre ha ido acompañado de la suficiente formación del profesorado para su utilización. Este hecho condiciona la eficacia de tales políticas, y debería ser considerado de manera especial a la hora de dotar de recursos TIC a los centros.

En nuestro análisis, la ratio alumnos-profesor ha sido la variable de mayor peso en la explicación de las diferencias de rendimiento entre regiones, por lo que parece recomendable reducir el tamaño de los grupos y priorizar la dotación de profesorado (Grau, Pina y Sáncho, 2011). La escolarización en centros de titularidad pública o privada, una vez controlado el contexto socioeconómico, no explica las diferencias de rendimiento entre las regiones. Este resultado es consistente con los obtenidos en estudios que también analizaron este factor comparando el rendimiento de las regiones españolas (Ferrer et ál., 2010) o el de diferentes países (De-Jorge y Santín, 2010).

Respondiendo al segundo objetivo del estudio, hemos analizado la relación entre variables de centro y el rendimiento. Constatamos un mayor efecto del desempeño del profesorado que de la cultura institucional. Trabajos anteriores habían señalado la necesidad de centrar los esfuerzos en la intervención con el alumnado, dada la poca relevancia de otras variables de centro en la explicación del rendimiento (Cordero et ál., 2009). En esa misma línea, Heargraves y Fullan (2014) destacan el papel del centro y los procesos que tienen lugar en el aula de cara a lograr resultados de aprendizaje satisfactorios. De acuerdo con nuestros resultados, el clima de clase, el estilo docente directivo, el orden y control

de la clase, el respeto profesor-alumno y la adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado se relacionan significativamente con la competencia científica media en el centro. Resultados coincidentes con los de trabajos anteriores donde se consideraron variables similares (Clavel et ál., 2016; Krüger et ál., 2015; López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales, 2012). Los efectos negativos para la retroalimentación y el apoyo al alumnado podrían explicarse por una intensificación de este tipo de actuaciones en los centros con niveles más bajos de rendimiento.

Respecto a la cultura institucional, aspectos tales como el liderazgo educativo, la implicación de las familias y las medidas en pro de la calidad educativa no son relevantes para explicar las diferencias de rendimiento. En cambio, sí resultan significativas las conductas negativas del alumnado, en consonancia con los estudios que subrayan las repercusiones negativas de los comportamientos disruptivos en términos de aprendizaje (Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Gázquez, Díaz-Herrero y Bermejo, 2012). En este sentido sería conveniente promover medidas orientadas hacia el alumnado con mayor desafección escolar: potenciar la orientación personal y académica, impulsar las tutorías grupales, emplear metodologías de enseñanza participativas o diversificar actividades de ocio.

Como señalábamos al establecer el marco conceptual de este estudio, las variables del contexto socioeconómico no son moldeables por los agentes educativos. Sin embargo, existe un claro margen para la intervención si atendemos a las restantes. Nuestros hallazgos señalan a los centros educativos y a la actuación del profesorado como los principales ámbitos para la implementación de medidas dirigidas a potenciar los aprendizajes. Más allá de reclamar un incremento del gasto educativo, la dotación de más recursos tecnológicos, la defensa de la red pública frente a la privada o viceversa, creemos necesario poner el punto de mira específicamente en los centros. Estos precisan contar con unas condiciones idóneas para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pasan –entre otras medidas- por contar con una dotación de profesorado estable y ajustada al volumen de alumnado. El papel fundamental de la actuación docente en la explicación del rendimiento aconseja la adopción de medidas dirigidas a facilitar el trabajo del profesorado en el aula, proporcionando los apoyos necesarios y el reconocimiento de su labor. La estabilidad de las plantillas docentes sería otro reto en esta misma línea.

Finalmente, destacamos algunas fortalezas y debilidades de nuestro estudio. Al tratarse de un análisis secundario sobre datos de PISA, hemos contado con una amplia muestra de centros y con variables medidas de manera rigurosa. A diferencia de otros trabajos que se limitan a explotar los datos disponibles en PISA, hemos integrado en el análisis información procedente de fuentes externas. La principal limitación es inherente a la metodología utilizada. Los modelos construidos identifican variables relevantes en la explicación del rendimiento, pero no permiten establecer relaciones causa-efecto, que generarían mayor confianza en la eficacia de una posible intervención sobre las variables independientes cuyos efectos han resultado relevantes. Teniendo en cuenta que las diferencias de rendimiento entre centros siguen siendo significativas en el modelo final construido, futuros trabajos habrían de analizar la incorporación de nuevas variables que reduzcan la varianza residual y continúen avanzando en la explicación del rendimiento registrado en los centros educativos españoles. Dando continuidad al presente estudio, una interesante línea de investigación podría centrarse en el papel que desempeña la actuación docente. En particular, se habría de profundizar en el papel de variables no abordadas en evaluaciones internacionales, como es el caso de la competencia emocional del profesorado, en sintonía con los trabajos de Kunter et ál. (2013). Desde el punto de vista metodológico, futuras investigaciones podrían abordarse bajo enfoques mixtos, facilitando mediante perspectivas cualitativas una mayor comprensión de las diferencias de rendimiento interregionales e intercentros constatadas en los análisis cuantitativos realizados a partir de evaluaciones como PISA.

Referencias bibliográficas

- Bietenbeck, J. (2014). Teaching practices and cognitive skills. *Labour Economics*, vol. 30, C, 143-153.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, nº 21, 715-730.

- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, vol. 9, nº 1, 7-36.
- Bratti, M; Checci, D. y Filippin, I. (2007). Territorial Differences in Italian Students' Mathematical Competencies: Evidence from PISA 2003. *Discussion Paper No. 2603. Institute for the Study of Labor*. <ftp://repec.iza.org/SSRN/pdf/dp2603.pdf>
- Calero, J. y Escardíbul, J.O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento de centros públicos y privados en PISA 2003. *Hacienda Pública Española*, vol. 183, nº 4, 33-66.
- Calero, J. y Escardíbul, J.O. (2014). *Recursos escolares y resultados de la educación*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 225-256.
- Carabaña, J. (2008). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Colegio Libre de Eméritos: Madrid.
- Chudgar, A. & Luschei, T.F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, nº 46, 626-658. doi: 10.3102/0002831209340043
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. Documento de trabajo. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Clavel, J., Crespo, F.J.G. & Méndez, I. (2016). *Are teacher characteristics and teaching practices associated with student performance?* Policy Brief, 11. Amsterdam (The Netherlands): IEA.
- Collet-Sabé, J.; Besalú, X.; Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del todo el alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 18, nº 2, 7-33.
- Cordero, J.M., Crespo, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, nº 362, 273-297.
- Coutinho, M. y Reis, H.J. (2012). *What accounts for Portuguese regional differences in students' performance? Evidence from OECD PISA*. Economic Bulletin. Banco de Portugal. Consultado en <http://ideas.repec.org/a/ptu/bdpart/b201216.html>

- Day, Ch., Gu, Q. & Sammons, P. (2016) The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, vol. 52, n° 2, 221-258.
- De-Jorge, J. (2016). Factores explicativos del rendimiento escolar en Latinoamérica con datos PISA 2009. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, n° 22, 216-229.
- De-Jorge, J. y Santín, D. (2010). Los Determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea. *Hacienda Pública Española/Revista de Economía Pública*, 193, 131-156.
- Doyle, W. (1980). *Classroom Management*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Duncan, K.C., & Sandy, J. (2007). Explaining the performance gap between public and private school students. *Eastern Economic Journal*, vol. 33, n°2, 177-191.
- Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, n° 4, 181-194. doi: 10.2304/eej.2005.4.3.3
- Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, n° 361, 646-664.
- Ferrer, F. (2012). PISA: Aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, n° 19, 11-16.
- Ferrer, F., Valiente, O. y Castel, J.L. (2010). Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: la comparación entre Comunidades Autónomas en España. *Revista Española de Pedagogía*, n° 245, 23-48.
- Foces, J.A. (2015). PISA, IDE e IPE: Evidencia empírica de las desigualdades educativas entre las regiones españolas. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 10, n° 1, 173-192.
- Freiberg, H.J. (2013). Classroom management and student achievement. En J. Hattie y E.M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 228-230). New York: Routledge.
- García, J.I. y Robles, J.A. (2013). Diferencias regionales en el rendimiento educativo: ¿qué ha cambiado entre 2009 y 2012? En *PISA 2012. Informe español* (pp. 98-125). Versión preliminar. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Gaskins, C.S., Herres, J., & Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 33, 227-235. doi: 10.1016/j.appdev.2012.06.002
- Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 52, n° 2, 393-410.
- González, C., Caso, J., Díaz, K. y López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, vol. 64, n° 2, 51-68.
- Grau, R., Pina, T. y Sáncho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, n° 9, 1-22.
- Gumus, S. y Atalmis, E.H. (2012). Achievement Gaps Between Different School Types and Regions in Turkey: Have They Changed Over Time? *Mevlana International Journal of Education*, 2 (2), 50-66.
- Haegeland, T., Raaum, O., & Salvanes, K.G. (2012). Pennies from heaven? Using exogenous tax variation to identify effects of school resources on pupil achievement. *Economics of Education Review*, 31(5), 601-614.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (2010) Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, vol. 30, n° 20, 95-110. doi: 10.1080/13632431003663214
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness, *Educational Psychology*, vol. 34, n° 3, 269-290. doi: 10.1080/01443410.2013.785384
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Contabilidad regional de España. Serie 2000-2015*. Consultada en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do;jsessionid=038E2EF952AA657A136739FCA517F649.jaxi03?type=pcaxis&path=%2Ft35%2Fp010&file=inebase&L=0>
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 1, 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

- Krüger, N., Formichella, M.M. y Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA. *Revista de Educación*, nº 367, 10-35. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, nº 3, 805–820. doi: 10.1037/a0032583
- Lenkeit, J. & Caro, D.H. (2014). Performance status and change – measuring education system effectiveness with data from PISA 2000–2009. *Educational Research and Evaluation*, vol. 20, nº 2, 146–174.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Oyanedel, J.C., Moya, I. y Morales, M. (2012). *El Ambiente Escolar incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto*. Valparaíso (Chile): Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación. Ministerio de Educación.
- López-González, L. y Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, vol. 28, nº 1, 142-156.
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). La presencia de PISA en la literatura científica y su tratamiento en la prensa diaria internacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, nº 2, 193-224.
- Mancebón, M.J. y Pérez, D. (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectoral Economic Studies*, vol. 10, nº 3, 129-148.
- MECD (2016). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2016*. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores.html>
- MECD (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)*. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>
- Mediavilla, M. y Escardíbul, J.O. (2015). ¿Son las TIC un factor clave en la adquisición de competencias? Un análisis con evaluaciones por ordenador. *Hacienda Pública Española*, nº 212, 67-96.

- Meneses, J., Fàbregues, S., Jacovkis, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios Sobre Educación*, vol. 27, 63-90.
- Murillo, F.J. & Román, M. (2011). School Infrastructure and Resources Do Matter: Analysis of the Incidence of School Resources on the Performance of Latin American Students. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 22, n° 1, 29-50.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, vol. 21, n° 1, art. 1. doi: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Nieto, S. y Recamán, A. (2012). Hacia una mayor comprensión global del rendimiento académico a través de las pruebas PISA: contraste de tres hipótesis a partir de unos datos empíricos. *Educación XX1*, vol. 15, n° 1, 157-178.
- OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264175006-en
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical report*. Consultado en <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, n° 19, 139-172.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, n° 104, 700-712. doi:10.1037/a0027268
- Spiezia, V. (2010). Does computer use increase educational achievements? Student-level evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*, v. 2010.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., Gázquez, J.J., Díaz-Herrero, A. y Bermejo, R.M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, vol. 20, n° 2, 2012, 263-280.
- Van Damme, J., Liu, H., Vanhee, L., & Pustjens, H. (2010). Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness: Explaining change in reading achievement (PIRLS) by

- change in age, socio-economic status and class size. *Effective Education*, vol.2, 53–84. doi: 10.1080/19415531003616888
- Van Ewijk, R. & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, vol. 5, nº 2, 134-150.
- Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 31, nº 2-3, 114-128.

Información de contacto: Javier Gil Flores. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Calle Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla. **E-mail:** jflores@us.es

La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?

Basic Vocational Training: an alternative to school failure?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362

María-Carmen Sarceda-Gorgoso

María Carmen Santos-González

María del Mar Sanjuán Roca

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Introducción: En el contexto europeo, uno de los desafíos para los próximos años se centra en reducir el fracaso escolar y el abandono educativo como medida para promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. En el caso de España, las últimas estadísticas de Eurostat ponen de manifiesto que este objetivo está todavía lejos de conseguirse, debido a las elevadas cifras de fracaso escolar y abandono. La Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, impulsa las enseñanzas de Formación Profesional Básica (FPB) y uno de sus objetivos es ofrecer a este alumnado una cualificación profesional, al tiempo que contribuir a su continuidad en el sistema educativo. Con una duración de 2 años, se implantan en el curso 2014-15. En este marco, lo que nos proponemos es realizar un diagnóstico de la FPB con relación con la oportunidad que pueda suponer para potenciar la permanencia del alumnado en el sistema educativo. **Metodología:** Se ha procedido a utilizar la técnica de análisis de documentos científicos y legislativos, y de fuentes estadísticas, con la finalidad de profundizar en nuestro objeto de estudio, ampliar el conocimiento existente sobre el mismo, clarificar el estado de la cuestión sobre el tema, y organizar datos estadísticos oficiales disgregados y dispersos. **Resultados:** Se constatan diferencias importantes entre las distintas comunidades autónomas en lo que respecta a la tasa de idoneidad, así como en la evolución de la matrícula en FPB entre los cursos 2014-15 y 2015-16. Por otra parte, en la transición de 1º a 2º se pierde el

47,82% del alumnado. Conclusión: Las enseñanzas de Formación Profesional Básica no logran su objetivo básico, esto es, mantener al alumnado en el sistema educativo.

Palabras clave: formación profesional, fracaso escolar, abandono de estudios, investigación educativa, datos estadísticos.

Abstract

Introduction: In the European context, one of the challenges for the next years centers on reducing academic failure and school drop-out as measures to promote equity, social cohesion and active citizenship. In the case of Spain, Eurostat's latest statistics reveal that this aim is still far from being achieved, since we reach high rates of academic failure and school drop-out. The Organic Law 8/2013, for the Improvement of the Quality of Education, promotes Basic Vocational Training (BVT) with the aim of offering students a professional qualification while helping them to continue in the educational system. With a duration of 2 years, this training started in the academic year 2014-15. On these grounds, our aim is to give a diagnosis of the BVT as regards the opportunity that it entails for students to stay in the educational system. **Methodology:** We have proceeded to use the technique of analyzing scientific and legal documents and statistical sources with the purpose of deepening into our object of study, broadening the existing knowledge of the topic, clarifying the state of the art, and organizing statistical official information currently disintegrated and dispersed. **Results:** there is evidence of important differences among the various autonomous communities regarding the rate of suitability, as well as the evolution of enrollment for BVT between the years 2014-15 and 2015-16. Besides, in the transition from the first to the second year 47,82 % of the student body is lost **Conclusion:** Basic Vocational Training courses do not achieve their basic aim, which is to keep students in the educational system.

Keywords: vocational training, school failure, dropout, educational research, statistical data.

Planteamiento del problema

El *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, adoptado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea en su reunión del 12 de mayo de 2009 (Consejo de Europa, 2009), establece como finalidad primordial el

desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros. Este objetivo se justifica en la capacidad que tienen para proporcionar a todos los ciudadanos los medios para que exploten su potencial y garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. Conforme a ello, se establecen cuatro objetivos estratégicos, entre los cuales estaría promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

Dentro de este objetivo, un indicador clave lo constituye la tasa de abandono temprano de la educación y la formación, que además forma parte de los *Indicadores de Desarrollo Sostenible y de los Indicadores de Igualdad de género* de Eurostat, así como de los *Indicadores de Empleo y Política social* de la Unión Europea. Para el año 2020 se contempla reducir este abandono a menos del 10% entre los jóvenes de 18 y 24 años de edad, y que en España se situaría en el 15%. Para dar respuesta a este desafío, se ponen en marcha diferentes iniciativas como la *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-16*, que proponen medidas dirigidas a reducir el fracaso escolar y el abandono educativo temprano.

Sin embargo, la realidad muestra que no se va por el buen camino. Los últimos datos de Eurostat correspondientes a abril de 2016 ponen de relieve que España lidera la Unión Europea en abandono escolar prematuro, con una tasa del 20%, frente a la media comunitaria del 11% y está todavía muy lejos del objetivo marcado. En un documento de trabajo correspondiente a febrero de 2016, la Comisión Europea alerta sobre el bajo nivel de aptitudes básicas de la población activa que abandonó prematuramente la escuela, con las consiguientes consecuencias para el desempleo de larga duración (Comisión, 2016 a), y que se constituye en un obstáculo para la competitividad, la capacidad de innovación y la cohesión social del país, configurándose por este motivo en una cuestión política y social de primer orden (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013).

Sin duda, los datos son alarmantes y el problema especialmente complejo, debido a la gran disparidad en las tasas de abandono (European Commission, 2015). Sin embargo, puede afirmarse que lo más preocupante es lo difícil que resulta alterar esas cifras en nuestro sistema. Intentando mejorar la situación, desde la década de los años 90 se llevan a cabo desde la esfera política distintas iniciativas dirigidas tanto a paliar el fracaso y el abandono escolar (Escudero y Martínez, 2012), como a minimizar sus efectos a través de actuaciones centradas en la

empleabilidad de todas las personas (Suárez, 2016). Esto se acaba traduciendo en el diseño y desarrollo de diferentes programas que, vinculados al mundo laboral, proporcionan una cualificación profesional de nivel 1, acorde a las directrices de la Comisión Europea.

En los últimos años, la Reforma Educativa concretada en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), introduce la Formación Profesional Básica (en adelante FPB) como una enseñanza de Formación Profesional que, además de los fines y los objetivos establecidos con carácter general para las enseñanzas profesionales, contribuirá a facilitar la permanencia del alumnado en el sistema educativo, favoreciendo su continuidad en el mismo, prosiguiendo estudios de enseñanza secundaria postobligatoria, en la línea marcada por Europa (European Commission, 2015). Con una duración de 2 años, se implanta por primera vez en el curso 2014-15.

Pese a la importancia del tema, de la extensa revisión bibliográfica realizada para la ocasión se deduce que apenas existe investigación sobre el objeto de estudio, siendo la producción científica escasa y poco variada, como ya se había puesto de manifiesto en estudios precedentes (García, 2014). Podríamos pensar que se debe a la reciente implantación de la FPB, pero probablemente responda en mayor medida a una tendencia generalizada en el campo de la Formación Profesional, donde los estudios son claramente menores en número si se comparan con otros niveles del sistema (Merino, García y Casal, 2006), a lo que se une no haber sido siempre suficientemente sistematizados o estar disponibles para los investigadores en el campo (Tarabini y Curran, 2013).

Por esta razón, la reflexión en torno a estos programas, a su puesta en marcha, desarrollo y aplicación se constituye en una cuestión ineludible en el campo de la investigación educativa, de manera que se puedan identificar puntos fuertes y débiles de cara a su optimización. Así, tal y como se afirma, para conocer el papel que juega la formación profesional en la reducción del abandono temprano es preciso analizar tanto el fenómeno del fracaso como el potencial de la formación profesional para atraer, retener y reintegrar a los jóvenes en el sistema educativo, siendo ambos aspectos áreas de investigación que suponen todo un desafío (EURYDICE Y CEDEFOP, 2014).

Este artículo se inicia con una aproximación teórica a la problemática del fracaso escolar y su relación con el abandono educativo, para continuar un análisis de la FPB y sus antecedentes. Estos dos aspectos se

tratan en el siguiente epígrafe desde un enfoque estadístico, en el que se presenta una panorámica general de la situación en lo que respecta al fracaso escolar, tanto en relación con la FPB como en lo que concierne a la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), al ser ésta la etapa educativa de donde proviene el alumnado de la FPB. Finalmente, se ofrecen unas reflexiones y recomendaciones a modo de discusión y conclusión, que esperamos sirvan para espolear un debate más efectivo sobre la FPB y lo que entendemos ha de ser su gran objetivo: paliar el fracaso escolar y evitar el abandono temprano de la educación de aquellas personas que no han completado la educación secundaria.

Antecedentes y fundamentación teórica

Una mirada a las aulas de los centros de educación españoles muestra una realidad caracterizada por la heterogeneidad, y en las que conviven alumnos exitosos académicamente con otros que presentan dificultades escolares derivadas de bajo rendimiento, desfase curricular y desmotivación, situaciones socioeducativas de riesgo, etc.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) y la consiguiente ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, aparece una problemática hasta el momento inexistente: “retener en las aulas, por la fuerza de la ley, a muchos alumnos que, de otro modo, ya las habrían abandonado” (Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010, p.176). Esta situación provoca comportamientos y actitudes consideradas poco apropiadas “con los criterios hegemónicos de la institución escolar” (Merino et ál., 2006, p.84), al tiempo que alimenta la paradoja de una institución que, pensada para ayudar acaba potenciando, sancionando y certificando fracaso y exclusión (Escudero y Martínez, 2012).

Por lo tanto, una vez conseguida la universalización, el siguiente paso es promover mejores resultados tanto en la escolarización obligatoria como en la postobligatoria (Pérez-Esparrells y Morales, 2012) lo que pasa necesariamente “por reducir el alto índice de fracaso escolar en España y el abandono educativo temprano” (p.42).

Aproximación conceptual al fracaso escolar

El fracaso escolar y el abandono son términos que en ocasiones son empleados como sinónimos, aunque el énfasis sobre un término u otro tiene mucho que ver con la manera como cada sociedad contempla su sistema educativo. Así, mientras el primero es de uso común en Europa, en Estados Unidos apenas se emplea (Fernández-Enguita et ál., 2010). Ambos conceptos son ampliamente utilizados en la investigación educativa, contemplándose en estrecha vinculación y estableciéndose la diferencia fundamental en el hecho de si se hace referencia, dentro de la etapa de educación secundaria, a las enseñanzas obligatorias (fracaso escolar) o postobligatorias (abandono escolar) (Pascual y Amer, 2013, Roca, 2010).

El término *fracaso escolar* no está exento de polémica, resultando en ocasiones también ambiguo, planteándose múltiples acepciones de este concepto (Pérez-Esparrells y Morales, 2012). En este trabajo nos centramos en el fracaso escolar siendo conscientes de la problemática que supone aproximarse al concepto dada la complejidad del tema y a las muchas caras que presenta (Escudero y Martínez, 2012). Lo cual lo convierte en objeto de discusión por dos motivos: su valor denotativo, ya que no hay una definición clara del mismo, y su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno. Así pues, realizar una conceptualización de fracaso escolar constituye en sí mismo un problema que lleva en la práctica a una definición dicotómica “reduciendo las múltiples diferencias del alumnado a una división binaria: éxito o fracaso” (Fernández-Enguita et al., 2010, p.11).

Aun siendo conscientes de esto, asumimos una una visión amplia del fracaso que incluya “toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad” (Fernández-Enguita et ál., 2010, p.23). Es por lo que entendemos el *fracaso escolar* como aquella situación en la que los alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria no consiguen alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para el grupo de edad, en la línea de lo que se denomina *fracaso objetivo*. Así, habría situaciones de riesgo de fracaso que constituyen el preludeo del fracaso escolar (repetición de curso, desmotivación, absentismo crónico, dificultades de aprendizaje, ...) y fracaso de facto (por ejemplo, alumnos que habiendo ya repetido curso no llegan a los resultados de aprendizaje pretendidos), y que crean a su alrededor un “círculo vicioso de bajo

rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más su compromiso con su escuela” (OECD, 2016 *b*, p.5).

Consecuencias del fracaso y del abandono escolar

El fracaso escolar y el abandono del sistema educativo antes de completar la enseñanza secundaria superior conllevan graves consecuencias y repercusiones negativas, promoviendo un mayor nivel de vulnerabilidad en el colectivo afectado (OECD, 2016 *a*, 2016 *b*). Desde una dimensión individual se presentan mayores dificultades para la inserción y reinserción laboral (EACEA, 2016), menos estabilidad laboral, trabajos más precarios y niveles retributivos más bajos, o aún perspectivas de vida menos saludables (European Commission, 2016).

No podemos olvidar que los entornos de trabajo y la inserción laboral presentan a día de hoy unas características especiales que implican múltiples desafíos que se intensifican en el caso de los jóvenes, provocando una espiral en la que muchos jóvenes ni estudian ni trabajan (los denominados “ninis”). En un reciente estudio del Banco Mundial se alerta sobre el crecimiento de este colectivo y las posibles consecuencias en relación con el incremento futuro de las desigualdades sociales existentes (De Hoyos, Rogers y Székely, 2016). En España, tal y como pone de manifiesto la OECD (2016 *b*) el porcentaje de jóvenes de entre 15 y 29 años en esta situación se sitúa alrededor del 20% y, aunque mejora con respecto al año 2014, en el que alcanzaba el 24,3%, todavía queda mucho por hacer.

Por tanto, las consecuencias del fracaso escolar y el abandono educativo no sólo tendrían su reflejo en el plano individual, sino también en la economía a través de la recaudación del Estado (Pascual y Amer, 2013) y, por supuesto, en el contexto social, disminuyendo los índices de igualdad y cohesión (OECD, 2016 *b*, Tarabini y Currán, 2015). Son, por tanto, dimensiones estrechamente ligadas, ya que “...left education early contributes to longterm unemployment and constitutes a barrier to the country’s competitiveness, innovation capacity and social cohesion” (European Commission, 2016, p.56). Sería, pues, la sociedad en su conjunto la que se vería perjudicada, dado los elevados costes sociales y económicos del fracaso escolar (EURYDICE y CEDEFOP, 2014, OECD, 2016 *b*).

Las enseñanzas de Formación Profesional Básica

El desarrollo de medidas dirigidas a reducir tanto el fracaso escolar como el abandono prematuro y a incrementar los niveles de cualificación de los jóvenes, es una necesidad justificada por varios motivos. En primer lugar, por la relevancia de una formación inicial sólida que permita construir futuros aprendizajes a lo largo de la vida; en segundo lugar, por la rápida evolución de los entornos laborales, implicando constantes adaptaciones a los nuevos requerimientos de cualificación; y en tercer lugar, por la necesaria competitividad de la economía, más allá de modelos económicos neofordistas (García et ál., 2013). Es así que desde las instancias políticas se vienen articulando y desarrollando, desde el año 1990, diferentes programas e iniciativas dirigidas a paliar esta situación “con sus correspondientes diseños organizativos, curriculares y procesos de enseñanza y aprendizaje e iniciación profesional” (Amores y Ritacco, 2015, p.106).

El primer antecedente de la FPB lo constituyen los Programas de Garantía Social (PGS), nacidos al amparo de la LOGSE. Se dirigen a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21, que abandonaron la enseñanza reglada sin obtener una cualificación mínima y con dificultades aparentes de incorporarse con ciertas garantías al mundo laboral (Marín, García y Sola, 2014). Su finalidad es proporcionar una formación básica y profesional que permita la incorporación a la vida activa o proseguir estudios en los ciclos de Grado Medio a través de una prueba de acceso. Puede afirmarse, en sintonía con Alegre y Benito (2010) que la puesta en marcha de los PGS puso de manifiesto la capacidad de estas enseñanzas para favorecer “la permanencia en el sistema educativo de sectores del alumnado que en otros regímenes escolares tenderían a abandonar los estudios de forma temprana” (p.66).

Sin embargo, también fueron objeto de fuertes críticas vinculadas a algunas de sus características esenciales. Así, se destaca la estigmatización que acompaña a estos estudios (Fernández-Enguita et ál., 2010), las disparidades importantes a la hora de poner en práctica los PGS en cada Comunidad Autónoma y el no permitir la reincorporación al sistema educativo general (Merino et ál., 2006), puesto que los alumnos que finalizaban el programa no obtenían ningún tipo de acreditación académica y se veían obligados con posterioridad a matricularse en las Escuelas de Personas Adultas para mayores de 18 años si querían acceder

al título de Graduado en ESO (Marín et ál., 2014); o la excesiva orientación hacia el modelo escolar (Merino et ál., 2006) que provocó un desajuste entre expectativas y realidad, ya que el alumnado llegó a considerar que eran una «salida en falso» que no ofrecía los conocimientos esperados (Fernández-Enguita et ál., 2010).

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) reemplaza los PGS por los Programas de Iniciación Profesional (PIP), pero la paralización de facto de esta Ley hizo que no llegaran a desarrollarse, sobreviviendo los PGS hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), momento en el que son sustituidos por los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En la nueva concepción de estos programas “incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional” (Marín et ál., 2014, p.34).

Tales programas estaban dirigidos a alumnos mayores de 16 años que no hubieran obtenido el título de Graduado en ESO. Excepcionalmente, y con acuerdo de estudiantes y padres o tutores, dicha edad podría reducirse a 15 años en aquellos casos en los que los alumnos, una vez cursado segundo curso de ESO y habiendo repetido ya una vez en secundaria, no cumplieran las condiciones de promocionar a tercero.

Algunos de los aspectos que se destacan como positivos tienen que ver con la labor del profesorado (Aramendi y Vega, 2013), la ampliación de la edad en la que los alumnos pueden acceder a estos programas (15 años), o la extensión a dos años de la duración de los Programas (Marín et ál., 2014), así como la posibilidad de conseguir el título de Graduado en ESO. Sin embargo, este último aspecto ha sido objeto de críticas aduciendo un academicismo superior a los PGS (Marhuenda, 2012).

Los PCPI se mantendrán hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), bajo cuyo amparo nacen las Enseñanzas de FPB. En el Preámbulo de esta Ley se hace referencia a la *equidad* y a la *calidad* del sistema educativo como dos caras de una misma moneda, afirmándose que no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad.

En el apartado 3 del artículo único se afirma que los ciclos de FPB serán de oferta obligatoria y carácter gratuito. Este apartado 3 será desarrollado por el RD 127/2014 que, en sus disposiciones generales, establece la creación de estos ciclos como medida para facilitar la

permanencia del alumnado en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Estos ciclos incluyen, además, módulos relacionados con los bloques comunes de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales, que permitirán al alumnado alcanzar y desarrollar las competencias de aprendizaje permanente al largo de la vida para proseguir estudios de enseñanza secundaria post-obligatoria.

Las enseñanzas de FPB, tomando como referencia lo establecido para todo el Estado en el RD 127/2014 (artículos 3 y 4), forman parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y se ordenan en ciclos organizados en módulos, debiendo responder a un perfil que incluya, cuando menos, una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP).

Entre los artículos 8 al 10 se profundiza en la caracterización de los módulos profesionales en los que se organizan los ciclos de FPB, expresados en términos de resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos.

En lo que respecta al acceso a estas enseñanzas (artículo 15), se establece que el alumnado debe cumplir los siguientes requisitos de forma simultánea: tener entre 15 o 17 años; haber cursado 3º de ESO o, excepcionalmente 2º; y ser propuesto por el equipo docente al tutor legal, quien debe consentir.

Su duración es de 2.000 horas, equivalentes a dos cursos académicos a tiempo completo, siendo posible cursar estas enseñanzas durante un máximo de cuatro años por el régimen común. Sin embargo, la obtención de dicho título no conlleva inicialmente la titulación de Graduado en ESO. Esta situación será modificada por el RD 1058/2015, de 20 de noviembre, donde se contempla (disposición transitoria única) que, durante los cursos 2015/2016 y 2016/2017, los titulados de FPB podrán obtener el título de ESO, siempre que, en la evaluación final del ciclo, el equipo docente considere que han alcanzado sus objetivos y adquirido las competencias correspondientes. Recientemente, el Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, en el artículo 2.5 consolida esta situación “sine die” hasta “la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación” (artículo 1). La Formación Profesional Básica se implanta en el curso 2014-15, por lo que en el 2015-16 finalizó la primera promoción.

En lo que respecta a la investigación sobre estos programas de Formación Profesional, hace más de una década Marhuenda (2006) denunciaba la poca atención que se les había prestado, a pesar de su papel “a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral” (p. 17). Sin embargo, en los últimos años, es posible encontrar un mayor número de trabajos que focalizan su objeto de estudio en este tópico, e incluso monográficos en revistas educativas que abordan la cuestión desde dimensiones complementarias vinculadas a la temática. De la revisión de la literatura, podemos situar el punto de inflexión a finales de la pasada década con los volúmenes dedicados en la *Revista de Educación* a la “Cualificación Profesional Básica” (2006) y al “Abandono temprano de la educación y la formación” (2010), y en la *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (2009) al “Fracaso escolar y exclusión educativa”. A partir de este momento empieza a ser más habitual encontrar trabajos que profundicen en la oportunidad de esta formación como medida de inclusión social, personal y laboral (Escudero, 2016, González, 2015), dando cuenta de algunos de ellos en este documento.

Tomando como referencia estos precedentes, se realiza el estudio cuyas características se presentan en el siguiente apartado.

Diseño y metodología

Objetivos

En este trabajo nos planteamos como objetivo *Realizar un diagnóstico de la Formación Profesional Básica con relación a su oportunidad como medida para potenciar la permanencia del alumnado en el sistema educativo*. Para abordarlo tomamos como unidad de análisis la FPB, valiéndonos para ello de la explotación de datos estadísticos.

Método

La investigación se ha llevado a cabo en tres momentos, lo cual ha supuesto el uso de enfoques metodológicos diferenciados. Esta opción

se justifica desde la convicción de que el fracaso escolar no es consecuencia exclusiva de las características personales del alumnado, lo que implicaría un tipo de responsabilidad más privativa (Domingo y Martos, 2016), sino de un cúmulo de circunstancias que requieren de análisis complementarios.-

Inicialmente, se ha procedido a utilizar la técnica de *análisis de documentos científicos y legales, y de fuentes estadísticas*, con la finalidad de profundizar en nuestro objeto de estudio, ampliar el conocimiento sobre el mismo, y clarificar el estado de la cuestión sobre el tema, en la línea de otros estudios precedentes (Cordero, Manchón y Simancas, 2014, Marín et ál., 2014, Palomares y López, 2012). Justamente, esta es la dimensión sobre la que pivota el artículo.

Resultados

Cuando indagamos sobre el fracaso escolar en términos estadísticos, no tardamos en constatar algo sucesivamente denunciado, a saber, datos y cifras oficiales parcos y dispersos (Merino et ál., 2006). Un segundo escollo vendría dado por la misma expresión genérica, toda vez que sería extraño encontrar estadísticas oficiales en educación acerca del ‘fracaso escolar’ como tal. Lo que se acostumbra es a evitar una referencia directa a esa situación, debiendo acudir a descriptores del tipo “resultados académicos” “tasa de idoneidad”, “promoción”, “alumnos que terminan los estudios” o “repetidores”, entre otros.

Además, otro problema añadido viene dado por la temporalidad en la publicación de los datos referidos a algunos de los descriptores mencionados. Sirva de ejemplo que los últimos datos disponibles sobre “resultados académicos” pertenecen al curso 2013-2014, lo que supone tres años académicos de demora.

Intentando superar esas dificultades, presentamos una panorámica estadística elaborada a partir de la información oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su página web. Para ajustarnos lo más posible a la realidad actual, hemos optado por abordar solamente la información correspondiente a los tres últimos cursos académicos de los que hay datos disponibles.

La situación en la Educación Secundaria Obligatoria

Aunque la FPB forma parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, afecta de lleno al alumnado de la ESO que abandonará la etapa para cursar estas nuevas enseñanzas. A tales efectos, la ‘tasa de idoneidad’ se erige en indicador oportuno si queremos vislumbrar el futuro alumnado de estas enseñanzas. Este indicador es frecuentemente tomado como referencia en estudios que abordan el fracaso escolar y abandono educativo (Fernández-Enguita et ál., 2010, González, 2016). Cabe entenderlo como el “porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad” (MECD, 2016, p.55). Así las cosas, considerando las edades teóricas de 14 y 15 años, vinculadas a tercero y cuarto de ESO, los datos disponibles apuntan a unas tasas relativamente estables en los años analizados (Tabla I), tanto en el conjunto del sistema educativo español como si consideramos la situación en las diferentes Comunidades Autónomas. Tenemos, pues, que la tasa de idoneidad en 3º se sitúa entre el 70% y el 71% y la de 4º lo hace entre el 62% y el 63%, permitiéndonos comprobar cómo el grado de correspondencia entre edad y curso disminuye a medida que este último sube. Las diferencias son inequívocas entre territorios: mientras en Cataluña las tasas (curso 2014-15) se sitúan en el 82% y 76,6% en 3º y 4º, respectivamente, en otras comunidades como Melilla (57,3% y 47,3%) o Ceuta (55,4% y 47,9%) los valores son significativamente más bajos.

TABLA I. Tasa de idoneidad en 3º y 4º de ESO

| CCAA | Curso 2012-13 | | Curso 2013-14 | | Curso 2014-15 | |
|----------------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| | 3º | 4º | 3º | 4º | 3º | 4º |
| ANDALUCÍA | 66,4 | 58 | 67,5 | 59,6 | 68,2 | 60,7 |
| ARAGÓN | 66,9 | 60,3 | 66,5 | 60,2 | 57,5 | 51,2 |
| ASTURIAS | 75 | 66,7 | 75,7 | 69,2 | 74,5 | 68,5 |
| BALEARS | 64,8 | 56,3 | 65,9 | 57 | 66,9 | 58,5 |
| CANARIAS | 65,4 | 57,4 | 66,2 | 57,4 | 67,2 | 58,1 |
| CANTABRIA | 71,8 | 63,3 | 73,9 | 64 | 77,1 | 65,2 |
| CASTILLA Y LEÓN | 70,9 | 61,7 | 70,3 | 63,1 | 71,4 | 62,8 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 65,8 | 56,8 | 65,3 | 58 | 67,1 | 56,9 |
| CATALUÑA | 79,5 | 73,7 | 81,1 | 75,1 | 82 | 76,6 |
| COMUNITAT VALENCIANA | 68,9 | 59,1 | 67,3 | 60,1 | 67,7 | 57,9 |
| EXTREMADURA | 68 | 57,8 | 68,7 | 60,2 | 69,7 | 61 |
| GALICIA | 71,4 | 63 | 71,9 | 63,1 | 72,6 | 64,8 |
| MADRID | 72,2 | 63,1 | 72,5 | 64,8 | 73,4 | 65,3 |
| MURCIA | 63,9 | 55,6 | 63,5 | 54,6 | 65,6 | 57,4 |
| NAVARRA | 74,8 | 68,9 | 76,6 | 69,3 | 76,6 | 71,2 |
| PAÍS VASCO | 77,6 | 72,8 | 77,2 | 72,6 | 78,6 | 72,7 |
| RIOJA | 70,1 | 59,1 | 69,3 | 61,5 | 69,8 | 61,2 |
| CEUTA | 52,4 | 39,4 | 56,7 | 43,5 | 55,4 | 47,9 |
| MELILLA | 58 | 46,9 | 55,4 | 47,9 | 57,3 | 47,3 |
| TOTAL | 70,6 | 62,5 | 71 | 63,6 | 71,7 | 63,9 |

Fuente: elaboración propia

La situación en la Formación Profesional Básica

El curso 2014-105 es el primero en el que los alumnos pueden acceder a las enseñanzas de FPB, haciéndolo un total de 39.867 (Tabla II). Atendiendo al género, se aprecia como el porcentaje de hombres (71,38%) supera ampliamente al de mujeres (28,46%). Esta tónica se mantiene, en líneas generales, si consideramos las diferentes familias profesionales, a excepción de *Imagen Personal y Servicios Socioculturales y a la Comunidad*, en las que se aprecia una mayor participación femenina:

TABLA II. Alumnado matriculado en FPB por familia profesional. Curso 2014-2015

| CICLOS DE FP BÁSICA | Hombres | | Mujeres | | TOTAL |
|--|---------|-------|---------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N |
| | 28456 | 71,38 | 11411 | 28,46 | 39867 |
| Agraria | 1848 | 79,66 | 464 | 20,34 | 2320 |
| Marítimo-Pesquera | 8 | 100 | 0 | 0 | 8 |
| Industrias Alimentarias | 106 | 63,85 | 60 | 36,15 | 166 |
| Imagen Personal | 485 | 14,81 | 2788 | 85,19 | 3273 |
| Fabricación Mecánica | 2812 | 96,63 | 98 | 3,37 | 2910 |
| Instalación y Mantenimiento | 146 | 98,65 | 2 | 1,35 | 148 |
| Electricidad-Electrónica | 5481 | 95,14 | 280 | 4,86 | 5761 |
| Transporte y Mantenimiento de vehículos | 3983 | 90,00 | 81 | 10,00 | 4064 |
| Edificación y Obra Civil | 321 | 83,59 | 63 | 16,41 | 384 |
| Vidrio y Cerámica | 30 | 68,18 | 14 | 31,82 | 44 |
| Madera, Mueble y Corcho | 953 | 92,52 | 77 | 7,48 | 1030 |
| Textil, Confección y Piel | 114 | 49,78 | 115 | 50,22 | 229 |
| Artes Gráficas | 142 | 55,90 | 112 | 44,10 | 254 |
| Informática y Comunicaciones | 4845 | 80,15 | 1200 | 19,85 | 6045 |
| Administración y Gestión | 3948 | 51,55 | 3710 | 48,45 | 7658 |
| Comercio y Marketing | 993 | 49,35 | 1019 | 50,65 | 2012 |
| Servicios Socioculturales y a la Comunidad | 33 | 27,27 | 88 | 72,73 | 121 |
| Hostelería y Turismo | 2208 | 64,04 | 1240 | 35,96 | 3448 |

Fuente: elaboración propia

Comparando los datos correspondientes a 2014-15 y 2015-16 y centrándonos en el primer curso (Tabla III), lo que se muestra en el conjunto del Estado es un incremento de 1373 discentes en el segundo de los cursos mencionados con respecto al anterior, mostrando las distintas CCAA un comportamiento muy distinto. Así, por ejemplo, mientras la Valencia aumenta en 964 el número de matriculados, Andalucía pierde 813 y otras como Cantabria o Murcia prácticamente se mantienen igual.

TABLA III. Alumnado matriculado en 1º de FPB por CCAA.

| CCAA | Curso 2014-15 | | Curso 2015-16 | | Diferencia | |
|----------------------|---------------|-------|---------------|-------|------------|--------|
| | N | % | N | % | N | % |
| | 39867 | 100 | 41240 | 100 | +1373 | +3,44 |
| ANDALUCÍA | 8633 | 21,66 | 7820 | 18,96 | -813 | -9,42 |
| ARAGÓN | 1438 | 3,61 | 1590 | 3,85 | +152 | +10,57 |
| ASTURIAS | 430 | 1,08 | 421 | 1,02 | -9 | -2,09 |
| BALEARS | 982 | 2,47 | 1149 | 2,79 | +167 | +17,00 |
| CANARIAS | 2279 | 5,72 | 2199 | 5,33 | -80 | -3,51 |
| CANTABRIA | 451 | 1,13 | 449 | 1,09 | -2 | -0,44 |
| CASTILLA Y LEÓN | 2502 | 6,27 | 2563 | 6,21 | +61 | +2,44 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 2860 | 7,17 | 2903 | 7,04 | +43 | +1,50 |
| CATALUÑA | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0 |
| COMUNITAT VALENCIANA | 5435 | 13,63 | 6399 | 15,52 | +964 | +17,73 |
| EXTREMADURA | 1433 | 3,59 | 1471 | 3,57 | +38 | +2,65 |
| GALICIA | 2086 | 5,23 | 2424 | 5,88 | +338 | +16,20 |
| MADRID | 5229 | 13,11 | 5628 | 13,65 | +399 | +7,63 |
| MURCIA | 2196 | 5,51 | 2208 | 5,35 | +12 | +0,54 |
| NAVARRA | 497 | 1,25 | 524 | 1,27 | +27 | +5,43 |
| PAÍS VASCO | 2242 | 5,62 | 2374 | 5,76 | +132 | +5,88 |
| RIOJA | 581 | 1,46 | 534 | 1,29 | -47 | -8,09 |
| CEUTA | 262 | 0,66 | 238 | 0,58 | -24 | -9,16 |
| MELILLA | 331 | 0,83 | 346 | 0,84 | +15 | +4,53 |

Fuente: elaboración propia

Si comparamos la matrícula en 1º del curso 2014-15 y en 2º del 2015-16 (Tabla IV), se constata lo siguiente:

TABLA IV. Alumnado matriculado en 1º de FPB (2014-15) y 2º de FPB (2015-16)

| CCAA | 1ºCurso 2014-15 | | 2ºCurso 2015-16 | | Diferencial | |
|----------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|-------------|--------|
| | N | % | N | % | N | % |
| | 39867 | 100 | 20785 | 100 | -19082 | -47,86 |
| ANDALUCÍA | 8633 | 21,66 | 4165 | 20,04 | -4468 | -51,75 |
| ARAGÓN | 1438 | 3,61 | 771 | 3,71 | -667 | -46,38 |
| ASTURIAS | 430 | 1,08 | 217 | 1,04 | -231 | -53,72 |
| BALEARS | 982 | 2,47 | 570 | 2,74 | -412 | -41,95 |
| CANARIAS | 2279 | 5,72 | 941 | 4,53 | -1338 | -58,70 |
| CANTABRIA | 451 | 1,13 | 242 | 1,16 | -209 | -46,34 |
| CASTILLA Y LEÓN | 2502 | 6,27 | 1241 | 5,97 | -1261 | -50,39 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 2860 | 7,17 | 1191 | 5,73 | -1669 | -58,35 |
| CATALUÑA | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| COMUNITAT VALENCIANA | 5435 | 13,63 | 3043 | 14,64 | -2392 | -44,01 |
| EXTREMADURA | 1433 | 3,59 | 677 | 3,26 | -756 | -52,75 |
| GALICIA | 2086 | 5,23 | 1072 | 5,16 | -1014 | -48,60 |
| MADRID | 5229 | 13,11 | 2986 | 14,36 | -2243 | -42,89 |
| MURCIA | 2196 | 5,51 | 1080 | 5,20 | -1116 | -50,82 |
| NAVARRA | 497 | 1,25 | 295 | 1,42 | -202 | -40,64 |
| PAÍS VASCO | 2242 | 5,62 | 1690 | 8,13 | -552 | -24,62 |
| RIOJA | 581 | 1,46 | 351 | 1,69 | -230 | -39,58 |
| CEUTA | 262 | 0,66 | 112 | 0,54 | -150 | -57,25 |
| MELILLA | 331 | 0,83 | 141 | 0,68 | -190 | -57,40 |

Fuente: elaboración propia

Llama la atención el elevado número de alumnos que “desaparecen” en el paso de 1º a 2º y que llega a situarse en el 47,82% en el conjunto del sistema educativo. Especialmente significativo, por los elevados porcentajes, es el caso de tres CCAA : Canarias (58,70%), Melilla (57,40%) y Ceuta (57,25%). El País Vasco (24,62%) es la Comunidad Autónoma con menos pérdida de alumnos en ese tránsito entre cursos.

Discusión

La revisión de la literatura nos permite establecer una serie de elementos tanto coincidentes como discordantes entre la FPB y los programas antecesores. En primer lugar, la tasa de idoneidad del alumnado de ESO presenta la misma tendencia que la señalada por González (2016) con respecto a la pasada década en tres aspectos: porcentaje en el conjunto del Estado (sobre el 60%), descenso de ésta a medida que se asciende en los cursos y, finalmente, las acusadas diferencias entre CCAA. En el trabajo de González (2016) eran Ceuta y Melilla quienes detentaban las menores tasas y el País Vasco la más elevada, y cinco cursos después, se constata lo mismo en este trabajo.

En cuanto a la edad mínima de acceso a estas enseñanzas, los PGS la situaban en 16 años, los PCPI en 15 excepcionalmente, mientras que la FPB lo hace a los 15 de manera ordinaria. Esta ampliación de la edad es considerada como positiva con respecto a los PCPI (Aramendi y Vega, 2013, Marín et ál., 2014). Sin embargo, otras voces, en el contexto de la FPB, hablan de “un juego de ingeniería estadística del que no hay precedentes en nuestro país” (Bolívar, 2013, cit. Tarabini y Montes, 2015, p.6), que permitiría avanzar en las metas establecidas en Europa 2020, puesto que este alumnado ya no computaría en la ESO.

Por otra parte, la inclusión de la FPB dentro de las enseñanzas del sistema educativo resuelve uno de los problemas que se le achacaron a los programas antecesores (Marín et ál., 2014). Sin embargo, una de las críticas más frecuentes al diseño de la FPB, hace referencia a su incapacidad para motivar la permanencia del alumnado en el sistema educativo, al no permitir obtener el título de Graduado en ESO (Marín et ál., 2014; Merino et ál., 2006). Este aspecto fue temporalmente resuelto con el RD 1058/20015, que posibilitó la consecución del título de graduado en ESO y, por ende, la continuidad del alumnado en el sistema educativo. A punto de finalizar el curso 2016-17, el RD 562/2017, de 2 de junio, consolida esta situación hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, dando respuesta a una necesidad social que excede al propio sistema educativo. Esperemos no se haga esperar demasiado.

La oferta que se realiza de estos programas es otro aspecto importante. En la literatura sobre el tema se destaca su poca amplitud para cubrir las necesidades de la población potencial (Abiétar-López, Navas-Saurín,

Marhuenda-Fluixá y Salvá-Mut, 2017), así como su falta de atractivo (Fernández-Enguita et. ál., 2010). Con la FPB parece que está sucediendo lo mismo, pudiéndose calificar, además, de “repetitiva”. Avanzando algunos datos del estudio que se está llevando en Galicia por parte del grupo de investigación *GEFIL* y de la Red *RIES*, se constata que en el curso 2015-2016, la oferta para el conjunto de la Comunidad fue de 190 ciclos en 15 familias profesionales (57,5% sobre el total de 26 existentes). Además, 119 ciclos (62,3%) se reparten entre cuatro familias con una oferta de cinco títulos. Es decir, en cinco títulos se condensa el 62,3% de la oferta de FPB, con lo que no puede catalogarse precisamente de variada.

Esto enlaza directamente con los contenidos de la formación. Lo que nos dice la investigación, máxime bajo una perspectiva inclusiva, es que los elementos curriculares han de crear intereses y ampliar capacidades (Escudero, 2012), lo cual requiere de contenidos significativos para unos estudiantes receptores no solo de información, sino también de metodologías que favorezcan más y mejor comprensión (Núñez et ál., 2014). A este respecto parece ingenuo pensar que un curriculum como el de la FPB pueda contribuir a este objetivo, sobre todo a la vista de la fuerte presencia de unos contenidos de educación secundaria poco significativos para el alumnado (García et ál., 2013) y un academicismo que ya se había denunciado con respecto a los PGS (Marhuenda, 2012).

El poco ajuste entre intereses de los discentes y elementos curriculares tiene repercusión directa en la motivación hacia el aprendizaje y, en consecuencia, el éxito académico. Marín et ál. (2014) situaban la tasa de abandono en los PCPI alrededor del 50% en la transición del primer curso (obligatorio) al segundo (voluntario), constatándose también una percepción más positiva de 1º (González y Porto, 2013). La información que se presenta en este trabajo derivada del análisis estadístico (Tabla IV), indica que las cifras se siguen manteniendo, al ser un 47,86% el alumnado que no promociona de primero a segundo. Si la situación era grave con los PCPI se hace alarmante en la FPB, puesto que este alumnado abandona el sistema educativo sin ningún tipo de cualificación profesional ni certificación académica, con lo que serán más vulnerables y se reducirán sus posibilidades de estabilidad y satisfacción laboral, como ya se advertía en los últimos estudios de ámbito internacional (European Commission, 2016, OECD, 2016 *a*, 2016 *b*). Además, se constatan grandes diferencias entre las CCAA en lo que respecta al éxito

académico, siguiendo la tónica señalada por González (2016) con relación a los PCPI.

Resulta especialmente interesante el contraste de estos datos objetivos con las expectativas manifestadas por el alumnado que cursa FPB. En un reciente trabajo, Abiétar-López et ál. (2017) ponen de manifiesto que “un 87% de los adolescentes cree que aprobará el curso y, posteriormente, el programa” (p.43). Esto evidencia la distancia entre la percepción y la realidad, y que obliga a la combinación de metodologías complementarias que permitan profundizar en la comprensión del problema y eviten una lectura descontextualizada, como advertían Domingo y Martos (2016). Además, coincidiendo con Merino et ál. (2006) consideramos necesario establecer dispositivos de seguimiento que aborden tanto la “evolución cuantitativa como cualitativa de los programas, el perfil de los alumnos y los itinerarios posteriores. Sin estos datos, volveremos a estar, diez años después, con los mismos problemas de evaluación y análisis” (p.95). A este respecto, resulta interesante recordar a Fernández-Enguita et. ál. (2010) cuando afirmaba con respecto a los PGS que el alumnado llegó a considerarlos una “salida en falso” debido al desajuste que se produjo entre sus expectativas y la realidad. Parece que con la FPB está sucediendo lo mismo.

Conclusiones

Lo que hemos pretendido en este trabajo es realizar un diagnóstico de la FPB y su oportunidad en relación con el necesario impulso a la permanencia del alumnado en el sistema educativo.

Comprobamos como en la transición de 1º a 2º (Tabla IV) se produce una pérdida de 19.082 alumnos que representan el 47,86% de los matriculados en 1º el año anterior. La pregunta es obligada: ¿a dónde van esos alumnos que se pierden de primero a segundo? Las posibilidades son dos: o el alumnado ha repetido primero, o ha tomado la decisión de abandonar sin haber finalizado el ciclo.

La primera opción no parece demasiado verosímil ya que significaría un considerable incremento en la matrícula de 1º en el 2015-16, lo que no se corresponde con lo presentado en la Tabla III. En el momento en que se desglosen los datos en función de si es primera o segunda matrícula, se podrá comprobar esta hipótesis, pero la lógica y la revisión

de los trabajos sobre los programas precedentes, nos lleva a considerar que, probablemente la mayor parte del alumnado “desaparecido” haya abandonado los ciclos de FPB. No podemos olvidar que al estar un año en primero ya han cumplido 16 años y, legalmente, no se les puede obligar a permanecer en el sistema educativo.

En cualquier caso, independientemente de cual sea el argumento con mayor fuerza explicativa, el análisis de la situación y los resultados que hemos podido presentar aquí conducen a la conclusión más sustantiva. Hoy por hoy, las enseñanzas de FPB no están logrando su objetivo fundamental: hacer que el alumnado que cursa estas enseñanzas permanezca en el sistema educativo. En este sentido, el estudio debe entenderse como un punto de partida para la reflexión crítica sobre la oportunidad de la FPB como medida dirigida a paliar el fracaso escolar. Naturalmente, se precisan otros trabajos en el marco de ésta y otras líneas de investigación, cuestión ya asumida en la actualidad por la autoría del artículo.

Referencias

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A.A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45. doi: doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 65-92.
- Amores, J. y Ritacco, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1003/348>.

- Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, nº360, 436-461. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-122.
- Comisión Europea (2016 a). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Informe sobre España 2016*. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_spain_es.pdf.
- Consejo de Europa (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Diario oficial de la Unión Europea, 29 de mayo de 2009: 2009/C 119/02
- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, nº365, 12-37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263.
- De Hoyos, R., Rogers, H. y Székely, M. (2016). *Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis*. Washington DC: World Bank. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10986/22349>.
- Domingo, J. y Martos, J.M. (2016). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(70), 1-31. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2357>.
- EACEA — Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <http://dx.doi.org/10.2797/301610>
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>.
- Escudero, J.M. (2016) (Coord.). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J.M. y Martínez, B (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211.
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015 Spain*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain_en.pdf.

- (2016). *Commission Staff Working Document Country Report Spain 2016, including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances*. Brussels, 26.2.2016 SWD(2016) 78 final, Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_spain_en.pdf.
- EURYDICE y CEDEFOP (2014). *El Abandono Temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, Políticas y Medidas*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17136.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, nº361, 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/878/333>.
- González, M.T. (2016). Una mirada al pasado más reciente: el fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En Escudero, J.M. (Coord.), *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas* (115-134). Valencia: Nau Llibres.
- González, M.T. (2015). La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 210-235. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE nº307, de 24 de diciembre).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº106, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº295, de 10 de diciembre).
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Marín, J.A., García, M. y Sola, J.M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE*, 12(1), 83-102. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.pdf>.
- MECD (2016). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2016*. Madrid: MECD. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2016.pdf
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, nº341, 81-98.
- OECD (2016 a). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- (2016 b). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>.
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, nº20, 249-274. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, nº17, 137-156. Recuperado de <http://www.praxis sociologica.es/images/PDF/2013-17/praxis17-09.pdf>.
- Pérez-Esparrells, C. y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, nº94, 39-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75524558002>.

- Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº285, de 28 de noviembre de 2015).
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica (BOE nº55, de 5 de marzo de 2014).
- Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller (BOE nº132, de 3 de junio de 2017).
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 31-62.
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/1140/376>.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. *RASE*, 6(1), 91-99. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/97/94>.
- (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/998/343>.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5626277>.

Información de contacto: María-Carmen Sarceda-Gorgoso. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Avenida Ramón Ferreiro, s/n, 27002, Lugo, España. **E-mail:** carmen.sarceda@usc.es

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo 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 en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO línea: 030-15-016-X

NIPO ibd: 030-15-017-5

ISSN línea: 1988-592X 0034-8082

ISSN papel: 0034-8082

www.mecd.gob.es/revista-de-educacion