

# revista de **e**DUCCIÓN

Nº 356 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2011

**Mejorar la escuela:**  
perspectivas didácticas y organizativas



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN



Calidad de Revistas  
Científicas Españolas  
FECYT | 2011





**revista de**  
**EDUCACIÓN**



**Nº 356 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2011**



# revista de EDUCACIÓN

**Nº 356 septiembre-diciembre 2011**

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



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

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

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

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

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

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

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

Fecha de edición: 2011  
NIPO papel: 820-11-005-0  
NIPO en línea: 820-11-004-5  
ISSN papel: 0034-8082  
ISSN en línea: 0034-592-X  
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S. L.  
Ilustración: jsiemens  
Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S. L.  
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13- 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)  
[estugraf@terra.es](mailto:estugraf@terra.es)

## CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

### PRESIDENTE/CHAIR

Mario Bedera Bravo  
Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional

### VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez  
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia  
Director General de Formación Profesional

Juan José Moreno Navarro  
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz  
Secretario General Técnico

Sagrario Avezuela Sánchez  
Directora del Instituto de Evaluación

Amparo Barbolla Granda  
Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

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

## CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

### DIRECTORA/CHAIR

Sagrario Avezuela Sánchez

### EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

### EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

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

## REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

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

### Equipo de Redacción

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

## CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

### Internacional

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

### Nacional

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



# Presentación

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

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

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

*Revista de Educación* evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a la diversidad y educación inclusiva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

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

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

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

## Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Instituto de Evaluación within the Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial and it is published by the Subdirección General de Documentación y Publicaciones of the Ministerio de Educación.

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

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

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

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

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

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

## Monográfico

### **Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas / School Improvement: Educational and Organizational Perspectives**

**Editor invitado:** Fernando Marhuenda Fluixá.

FERNANDO MARHUENDA. Presentación. Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar..... 17

#### **Las reformas escolares y las dificultades para mejorar la educación**

JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO. El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido..... 41

LUIS AGUILAR HERNÁNDEZ. El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura?..... 61

ENCARNA RODRÍGUEZ PÉREZ. Constructivism and Ideology: Lessons from the Spanish Curriculum Reform of the 1980s..... 83

#### **Algunas claves para comprender los procesos educativos**

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ, MARITA SÁNCHEZ MORENO Y MARIANA ALTOPIEDI. Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas..... 109

ÓSCAR LUIS GRAIZER Y ALMUDENA NAVAS SAURIN. El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar..... 133

#### **Investigar con la comunidad escolar**

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, ANALIA E. LEITE MÉNDEZ Y PABLO CORTÉS GONZÁLEZ. Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar..... 161



PEDRO ARAMENDI JÁUREGUI, AMANDO VEGA FUENTE Y KARLOS SANTIAGO ETXEBERRIA. Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado ..... 185

MARÍA CLEMENTE LINUESA, ELENA RAMÍREZ ORELLANA, BEGOÑA ORGAZ BAZ Y JORGE MARTÍN DOMÍNGUEZ. Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil ..... 211

### **Mejorar la escuela para mejorar la sociedad**

MICHAEL W. APPLE. The Tasks of the Critical Scholar/Activist in Education: the Contribution of José Gimeno Sacristán ..... 235

### **Investigaciones y estudios**

JOSÉ RICARDO GARCÍA PÉREZ, JUAN JOSÉ MENA MARCOS Y EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL. Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo ..... 253

JUAN IGNACIO LÓPEZ RUIZ. Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias ..... 279

FRANCISCO MIGUEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ. Percepción del profesorado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía acerca del nivel de competencias emprendedoras en su alumnado ..... 303

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA. El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios .. 327

ANA BELÉN DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, PILAR RODRÍGUEZ RAMOS Y PILAR ALONSO BAIXERAS. Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas ..... 353

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO, ISABEL GRANA GIL Y FRANCISCO MARTÍN ZÚÑIGA. Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales ..... 377

GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ, MARÍA SOLEDAD IBARRA SÁIZ Y MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ RUIZ. e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes ..... 401

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ. Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por la renovación pedagógica en Canarias (1920-1925) ..... 431

ROSA PULIDO VALERO, GEMA MARTÍN SEOANE Y BEATRIZ LUCAS MOLINA. La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar .... 457

M.<sup>a</sup> CARMEN RICOY LORENZO, M.<sup>a</sup> LUISA SEVILLANO GARCÍA Y TIBERIO FELIZ MURIAS. Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación ..... 483

MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ. Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI ...	509
LAURA GARCÍA RAGA Y RAMÓN LÓPEZ MARTÍN. Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias .....	531
JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA Y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES. La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos .....	557
JOSÉ LUIS MUÑOZ MORENO Y JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN. Corporaciones municipales y participación en educación .....	583
DANIEL ANAYA NIETO, JUAN CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ Y JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO. Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores .....	607
VANESSA ANAYA Y MIQUEL LLOBERA. La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de desarrollar los currículos oficiales .....	631
ROBERTO VELÁZQUEZ BUENDÍA, JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M <sup>a</sup> EUGENIA MARTÍNEZ GORROÑO Y VICENTE MARTÍNEZ DE HARO. Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España .....	653
DAVID GONZÁLEZ-CUTRE COLL, ÁLVARO SICILIA CAMACHO Y JUAN ANTONIO MORENO MURCIA. Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física .....	677
 <b>Ensayos e informes</b>	
PEDRO MARTÍN MARTÍN Y LESLIE BOBB WOLFF. La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora .....	703
 <b>Experiencias educativas (innovación)</b>	
MARIFÉ SÁNCHEZ GARCÍA, NURIA MANZANO SOTO, ANGÉLICA RÍSQUEZ LÓPEZ Y MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA. Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia .....	719
 <b>Recensiones y libros recibidos</b> .....	735
 <b>Fe de erratas</b> .....	751





**Monográfico**

**Mejorar la escuela: perspectivas didácticas  
y organizativas**

**School Improvement: Educational and  
Organizational Perspectives**



## Presentación

# Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar

## Curricular and Organizational Coordinates Supporting School Dynamics

Fernando Marhuenda

*Universitat de València. Valencia, España.*

### Resumen

La institución escolar es la mejor garantía del derecho a la educación. El funcionamiento correcto de la escuela de masas compete tanto a la comunidad escolar como a quienes tienen responsabilidades políticas y de gestión sobre el sistema escolar. También la academia tiene responsabilidad en la comprensión, explicación y aportación de criterios para contribuir a que la dinámica escolar cotidiana funcione de modo apropiado.

El artículo justifica la importancia de centrar la mirada en el funcionamiento ordinario de la escuela, prestando especial atención a la producción de desigualdades que acompaña inevitablemente a la cotidianeidad escolar. Asimismo se propone mostrar diferentes modos de aproximación a la misma desde las aportaciones más recientes de la pedagogía crítica, al amparo de una posición política orientada hacia la defensa de la misión de la escuela, su apoyo y su mejora.

Por último, presentamos los artículos que componen esta monografía, que tratan estas cuestiones de forma sustancial y rigurosa. De forma sustancial, porque todos los textos abordan elementos de la estructura profunda de la escuela, esas claves que explican su buen funcionamiento, permitiendo que la institución escolar cumpla con acierto la misión que le ha sido encomendada. Por tratar esa estructura profunda, el lector no encontrará en este conjunto de trabajos demasiadas referencias a tópicos o fetiches que abundan en la literatura educativa actual, ni a esos lemas que, sin explicar demasiado, parecen decirlo todo. Estos artículos se

ocupan de los mimbres didácticos y organizativos, de los fundamentos de los procesos de enseñanza. Además, los autores abordan el tema de forma rigurosa, realizando contribuciones bien fundamentadas: valiosos trabajos de revisión de la literatura relativa al tema, resultados de investigaciones relevantes, e incluso artículos en los que se muestran ambos componentes.

*Palabras clave:* didáctica, organización escolar, estudios del currículo, institución escolar, pedagogía crítica, desigualdades, transformación social.

### **Abstract**

School is the best guarantee for the right to education. Mass schooling makes hard everyday practice which is responsibility of teachers, school communities, politicians and school administrators. Academics have also a responsibility upon understanding, explanation and proposal of criteria with which to contribute to successful everyday practice.

The paper argues on the relevance of focusing the attention upon ordinary school practice, paying special attention to the production of inequalities that accompanies, in an unavoidable way, daily life in schools. This focus provides arguments to approach such practice from the perspective of current advances in critical pedagogy, under the umbrella of a political Project in search of the defense, support and improvement of school mission from an enlightened view.

Furthermore, it portrays the articles included in this volumen, which focus upon such issues in a substantial and rigorous way. Substantial cause all of these papers deal with the deep structure of school, providing keys to explain how it works and how it educates properly, hence allowing the school to accomplish its mission. Given it is a deep structure, the papers do not refer to topics that are in a way fetishes in current educational literature, neither to mottos that do not provide explanations yet they seem to speak without stop. The papers portrayed address the pedagogical and organizational ossiers, the very foundations of teaching processes, the imperative dimensions.

In a rigorous way, given that these contributions are well grounded, they illustrate very good pieces of literature review, in some cases, of painstaking research in many others, and of a bright mix of both in some of them.

*Keywords:* pedagogy, school organization, curriculum studies, critical pedagogy, inequalities in education, social change.

## La misión de la escuela y la mejora de la dinámica escolar

La modernidad encomendó a la institución escolar la responsabilidad de garantizar a la ciudadanía el derecho a la educación (Pineau, 1998). La universalización de este derecho sigue estando hoy en día en manos de la escuela, tal vez uno de los pocos monopolios que queda en el mundo globalizado. Al menos en el período de educación obligatoria, la legislación establece que la escuela es la única institución que puede asumir dicho encargo.

Asimismo, en las tres últimas décadas hemos asistido a la expansión de la escolaridad por ambos extremos del sistema educativo, tanto en el período preobligatorio como en el posobligatorio, aunque sea a tiempo parcial. La escuela se hace cargo y crece sin competencia, sin que otras instituciones puedan entrar a discutirle su misión.

Sin embargo, el grado de competencia con que lleva a cabo su encargo es objeto de duras críticas, ya sea por parte de evaluaciones internas o externas, nacionales o internacionales -comparando países y regiones-; otras críticas provienen de distintos agentes: los partidos políticos, el mundo académico, o la comunidad escolar, entre otros. La desafección de una parte del alumnado (Vélaz de Medrano y De Paz, 2010) es también una forma de discutirle a la escuela cómo está llevando a cabo su misión.

Son varios los actores con responsabilidad en el buen funcionamiento de la escuela: los responsables políticos y también quienes asumen las responsabilidades administrativas derivadas de las decisiones políticas; los miembros de la academia, las universidades o centros de estudio e investigación sobre la educación y su mejora; y por último, el profesorado, que se encarga de activar cada día los procesos de enseñanza organizados con la pretensión de incidir en el aprendizaje del alumnado, así como el resto de la comunidad escolar: padres, madres, alumnado y los profesionales del apoyo socioeducativo y psicopedagógico.

En España, la clase política se ha aplicado con cierta fruición en las tres últimas décadas a la reforma del sistema escolar, de manera tal vez atropellada, y con frecuencia frágil, por la ausencia de acuerdos o consensos mínimos sobre la dinámica y el funcionamiento del sistema escolar.

Las universidades o centros de estudio e investigación se han esforzado por aumentar el rigor de los estudios sobre la educación, en un debate incómodo entre la democratización de la escuela y la profesionalización de los agentes que trabajan en ella, tratando de escapar de la losa ideológica que supuso el pasado franquista, y en busca tal vez del impacto y del reconocimiento que la educación tuvo en la II República y que no ha parecido recobrar desde entonces.



Esta monografía recoge aportaciones que abordan este tipo de cuestiones de forma sustancial y rigurosa. De forma sustancial, porque todos los textos abordan elementos de la estructura profunda de la escuela, esas claves que explican su buen funcionamiento, lo que permite que la institución escolar cumpla con acierto la misión que le ha sido encomendada. Por tratar esa estructura profunda, el lector no encontrará en este conjunto de trabajos demasiadas referencias a tópicos o fetiches que abundan en la literatura educativa actual, ni tampoco a esos lemas que, sin explicar demasiado, parecen decirlo todo. Estos artículos se ocupan de los mimbres didácticos y organizativos, de los fundamentos de los procesos de enseñanza. Además, los autores abordan el tema de forma rigurosa, realizando contribuciones bien fundamentadas: valiosos trabajos de revisión de la literatura relativa al tema, resultados de investigaciones relevantes, e incluso artículos en los que se muestran ambos componentes.

El conjunto de aportaciones dan cuenta de la estructura profunda de la institución escolar y de sus dimensiones curriculares básicas. A nuestro juicio, de ellas se pueden derivar criterios razonados y razonables para la práctica educativa en los centros, para la organización, y para su consideración por parte de políticas escolares que tengan la mirada puesta en el medio y largo plazo, recuperando así para la época presente los elementos todavía válidos del proyecto que representa la escuela en las sociedades modernas.

## **Escolaridad y producción de desigualdades**

Pese a los ataques que viene sufriendo la educación escolar y el debilitamiento a que se ve sometida en las últimas décadas, no hay mejor opción educativa que permanecer en la escuela, o retornar a ella si se abandonó prematuramente, con la finalidad de obtener el graduado o cualquiera de los títulos de formación profesional o académica posobligatoria; aun a sabiendas de que la compensación de las desigualdades en educación no compete solo a la escuela (Brown, 2006; Esping-Andersen, 2006; Willis, 2006).

Actualmente se pueden apreciar (Young, 2010) distintas tendencias de política educativa que, de persistir, darán lugar a nuevas desigualdades. Las tres más destacadas son la introducción de marcos de cualificaciones nacionales, el desplazamiento del interés por la enseñanza a la medición de los resultados de aprendizaje, y el des-

plazamiento o sustitución de los contenidos específicos de las materias por otros genéricos. Los contenidos escolares pasan de las asignaturas a las competencias, la responsabilidad pasa del docente al alumnado, que ahora será responsable de decidir su propio itinerario curricular y de si este satisface sus necesidades e intereses.

Cada una de esas tendencias se ha ido imponiendo sin encontrar demasiada resistencia, ya que se sustentan en el argumento de que cada una de ellas dará respuesta a los problemas que la escolaridad, tal y como está configurada, no es capaz de resolver. En palabras de Pérez Gómez (2010, p. 18):

[...] el dispositivo escolar vigente, el curriculum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días. Este dispositivo escolar que tanto ayudó en otras épocas a la erradicación de la ignorancia y a la consolidación de una cierta igualdad de oportunidades, se muestra hoy incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea.

Para Young (2010) hay dos supuestos que subyacen a esas tendencias: la anulación de las diferencias entre las instituciones, el conocimiento, los lugares y los tipos de aprendizaje -una estandarización que contrarresta el conocimiento-, y la pérdida de importancia del lenguaje específicamente educativo.

Frente a la hegemonía de la política financiera, hay que recuperar el objeto de las políticas educativas que persiguen el aumento de la capacidad intelectual de la población. Ya advirtió Bernstein del efecto de la expansión de las pedagogías invisibles sobre las clases trabajadoras, puesto que el contenido se distribuye de forma desigual. No cabe duda, el mejor lugar para aprender y educarse sigue siendo la escuela.

Quien en la década de los noventa contribuyera al impulso educativo del *New Labour* británico y sustentara argumentos a favor de un currículo modular, reclama desde hace ya tiempo (Young, 2007) la recuperación de un currículo centrado en los contenidos. Desde esta perspectiva, ofrece cuatro líneas argumentales con la pretensión de hacer frente y contrarrestar en lo posible las citadas tendencias. En primer lugar, si bien estas tendencias promueven el acceso, hay que garantizar que este acceso sea un conocimiento que valga la pena. En segundo lugar, la educación es un proceso

institucional, no una acumulación de resultados ni de saberes. El aprendizaje sucede en instituciones especializadas en educación; no da lo mismo cuál haya sido la forma de apropiarse de un conocimiento (Illeris, 2009). En tercer lugar, hay que recuperar el debate educativo y sustraerlo a las claves económicas en que se está dando, puesto que los mercados, la elección o los resultados han venido a suplantar el contenido del discurso en la educación. En fin, hay que aclarar y tomar posición sobre el propósito auténtico de la educación. Young (2010, pp. 5-6) se atreve a dar su propia definición:

El propósito de la educación (formal) es asegurar que tantas personas como sea posible de cada generación o grupo de edad sean capaces de adquirir el conocimiento que les lleve a trascender su propia experiencia y que difícilmente podrían obtener en su hogar, en el trabajo ni en la comunidad.

Al igual que Corzo (2007), Young se muestra escéptico sobre las propuestas educativas que restan competencias a la escuela en favor de la comunidad, puesto que son fórmulas que responden más a épocas premodernas que a la actualidad. Sin embargo, actualmente hay defensores en España de esta posición (Flecha, 2009; Marina, 2010, entre otros) cuyos esfuerzos en esa dirección son muy apreciados por quienes participan de sus propuestas, como refleja alguno de los artículos de este número. Apple ha denunciado reiteradamente la reconversión en la última década de una de las preguntas clave del currículo, que ha pasado de ser *what knowledge is of most worth* a esta otra: *whose knowledge is of most worth*. Por cierto, esta reconversión debe mucho a la tradición reciente de la Sociología de la Educación. La propuesta consiste, en primer lugar, en identificar criterios de juicio para los procesos de selección, secuencia y organización de los contenidos. En el pasado, la Educación Secundaria mantenía un vínculo claro con las universidades, pero la masificación de una y otra ha roto este vínculo. En la era del aprender a aprender y al amparo de la expansión de la psicología del aprendizaje, los contenidos han perdido terreno o se han desdibujado. En segundo lugar, hay que combinar la enseñanza de conocimiento con tendencia a la especialización (ciencias, en las que las decisiones curriculares relevantes afectan a secuencia, ritmo y jerarquía) con la enseñanza de conocimiento con tendencia a la diversificación (humanidades, en las que la elección es la pregunta curricular clave). En tercer lugar, hay que compatibilizar la promoción del desarrollo cognitivo con el desarrollo profesional: no se trata de escoger entre uno u otro, sino de abordar la promoción de ambos tipos de desarrollo de forma apropiada.

Vivimos en un orden social profundamente injusto, política, económica y culturalmente. Para revertirlo, lo que sucede en las escuelas, el modelo de organización escolar, el currículo y la pedagogía, son muy relevantes; las prácticas de educación crítica pueden desarrollar personas con capacidad crítica, pues a su vez la transformación social colectiva requiere sujetos críticos capaces de reflexionar, teorizar y actuar, de implicarse en la praxis. Los textos que aparecen en esta monografía de Rivas, Leite y Cortés (2011), López Yáñez y Sánchez Moreno (2011) y Navas y Graizer (2011) así lo ponen de manifiesto. Igualmente, Ladson-Billings (2009) plantea esta cuestión en las seis dimensiones que, a su juicio, están imbricadas en los procesos educativos: currículo, enseñanza, evaluación, financiación, agrupamiento y disciplina. El currículo, en tanto que objeto, se trata de una propiedad y, como tal, no todos tienen acceso a ella. Lo más llamativo de sus argumentos, quizá, es que recurre a sentencias y casos judiciales para mostrar cómo se producen las formas de discriminación que han encontrado respuesta por medios judiciales y no educativos; un triunfo que sin embargo no parece la forma más apropiada de acometer estas cuestiones. También entre nosotros apreciamos una tendencia a la judicialización de la vida escolar; así como a encontrar respuestas ajenas a las problemáticas escolares que no hacen sino maquillar su funcionamiento sin alterarlo en lo sustancial. Corresponde en buena medida a la academia denunciar estas cuestiones y contribuir a su transformación -varios artículos incluidos en la monografía se orientan en esta dirección-.

En esta línea de pensamiento se mueven también autores como Escudero (2008, 2007, 2005, 2002) y Bolívar (2009, 2008, 2001) cuyo trabajo cuestiona si a determinados estudiantes solo se les ofrece un currículo de peor calidad, o si además la enseñanza que se les proporciona también es de inferior calidad. Este tipo de situaciones es lo que se denomina *didáctica de la pobreza*, cuyo papel es más de control que de transmisión cultural, ya que suele concretarse en tareas de baja exigencia cognitiva.

La calidad de la educación escolar no puede desligarse de su dimensión moral, y conviene insistir en ello, a la vista del contenido de la reciente producción investigadora sobre educación. No es el caso de los artículos que constituyen esta monografía, en los que el principio de justicia en la educación forma parte del rigor metodológico. Otro tanto puede decirse de la evaluación, que ha perdido su antiguo protagonismo como tema de reflexión en la literatura, para convertirse en una actividad de rendición de cuentas del alumnado a través de las pruebas estandarizadas, que muchas veces poco o nada tienen que ver con los procesos de enseñanza.

En una línea semejante se podrían situar también los planteamientos de la educación inclusiva, como han puesto recientemente de manifiesto Parrilla (2009) y Verdugo y Parrilla (2009). Tal vez cierto idealismo y una mala comprensión de las posturas

críticas han podido alejarnos de la práctica educativa. Slee (2009) apunta cómo la conversión de la educación inclusiva en un discurso *mainstream* puede estar dando lugar a efectos contrarios a los esperados: el aumento de las categorías con que se identifican las necesidades educativas especiales, así como el aumento de la exclusión escolar (aunque sea parcialmente) a cuenta de alguna de estas categorías. Tal vez ha contribuido a ello también la aceptación por una parte de los investigadores solo de la 'etiqueta', sin apropiarse del discurso, en tanto que la práctica se mantenía en una situación similar a la anterior pero mucho más tecnificada y sofisticada.

Como señala Torres (2010, 2009), la cuestión, a la postre, es que las instituciones educativas difícilmente dan cuenta de la diversidad al separar radicalmente las voces a las que da acceso de aquellas que están ausentes, si bien tiene como misión atender a la educación de todas las personas. Con todo, hoy en día solo la escuela es garantía de universalidad en el acceso a la educación, como sostiene Connell (1997), lo que la pone en situación de obrar justamente, y no con un carácter meramente compensador de las desigualdades o desventajas.

Quizá la escuela tendría que recuperar las propuestas de Bernstein (1996) para propiciar una democracia efectiva en su acción educativa: derecho de promoción, derecho a medios de comprensión crítica, que es condición para la confianza; derecho a la inclusión, a ser aceptado sin ser absorbido, condición para la *communitas*; y el derecho a la participación, para que los sujetos se comprometan en la construcción y transformación del orden, condición para una práctica cívica. Tal vez es en este sentido en el que Gimeno (2010) propone reclamar un proyecto político para la educación en el que la teorización tiene una función importante que cumplir, contrarrestando el efecto incapacitador que algunas prácticas educativas provocan sobre el alumnado, que resultan en formas de discriminación que se dan cita en la escuela.

Semejante tarea requiere procesos y mecanismos educativos que estimulen a la población a participar en acciones y respuestas públicas, saliendo del letargo al que la somete la globalización neoliberal; se trataría de procesos como los que sugiere Anyon (2009): la atribución de oportunidades, la apropiación de las organizaciones existentes, la construcción social de nuevas identidades mediante la participación en políticas transgresoras, o la encarnación en redes y organizaciones sociales. Tal y como expresa Tan (2009, p. 486), son cinco las condiciones de la pedagogía emancipatoria (las cinco *E* en su versión inglesa)<sup>1</sup>:

---

<sup>(1)</sup> *Engage, educate (enable), experience (through exposure), empower (through knowledge of self) and enact. These five concepts guide my teaching, curriculum design, and community building. Everything I do as a teacher, inside and outside of the classroom, naturally encompasses them* (Tan, 2009, p. 486).

Comprometerse, educar (capacitar), experimentar (exponiéndose, arriesgándose), empoderar (mediante el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de la agencia y la competencia) y encarnar. Estos cinco conceptos guían mi enseñanza, el diseño de mi currículum y la construcción de la comunidad. Todo lo que hago como docente, dentro y fuera del aula, atiende a estas cinco condiciones inevitablemente.

Estas condiciones se pueden reconocer en los artículos que forman parte de este monográfico.

Una tarea semejante de mejora de la escuela requiere también mejorar las prácticas de narración y etnografías que se han desarrollado en torno a los procesos de investigación. En esta línea apuntan Weis, Fine y Dimitriadis (2009), quienes reclaman el progreso de la etnografía dándole una dimensión más significativa para impactar mejor en las prácticas y políticas, mediante el desarrollo de agendas de investigación globales que permitan poner en relación investigaciones realizadas en distintos lugares, su 'desterritorialización' para interconectar fenómenos que las etnografías desvelan y que otras formas habituales de investigación ignoran. En esta época es importante adoptar una dimensión cosmopolita en la investigación, indagando en las diferencias y semejanzas entre grupos. Otras propuestas, como la de Choi (2009) que emplea sistemas de información geográfica, resultarían particularmente útiles para reconocer mejor dimensiones inadvertidas de los fenómenos de pobreza y exclusión. Así lo pone de manifiesto su trabajo sobre el absentismo escolar del profesorado y su impacto sobre los resultados escolares del alumnado. Ello pasa, como también propone Ferrare (2009), por superar los recelos que tienen las pedagogías críticas a realizar o utilizar resultados de la investigación de corte positivista.

## Una aproximación didáctica y organizativa a la mejora de la escuela

Las áreas de conocimiento son una convención de la universidad española, que se acordó mediante el Real Decreto 1988/84<sup>2</sup>, tras la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria, y que quedaban definidas como «campos del saber caracterizados por

---

(2) Real Decreto 1988/1984, sobre provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios.

la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales e internacionales». Como tal convención, hace ya algún tiempo que la existencia de las áreas viene siendo cuestionada y, sin embargo, mantiene su vigencia a distintos efectos, desde la asignación de asignaturas hasta el concurso a plazas docentes en la universidad, tanto para personal funcionario como contratado. Se ponen en duda por distintos motivos, desde algunos de índole más académica –la importancia de la interdisciplinariedad en la generación del conocimiento hoy en día, o la cercanía a alguno de los elementos de las áreas (comunidad, historia u objeto)– a otros de peso administrativo e incluso financiero, en aras de una mayor eficiencia de los recursos universitarios.

En el ámbito de la Educación, se podría discutir si alguna de las áreas corresponde mejor a las disciplinas de humanidades o a las de ciencias sociales (Jarvis, 2009). Sin duda, también por motivos relativos tanto a las comunidades de investigación como a la tradición histórica, no es difícil comprobar cuánto hay de convención en su delimitación, que no es solo una ‘cuestión nacional’, sino que afecta, cuanto menos, al conjunto de las llamadas Ciencias de la Educación. Queda claro pues que ni la tradición ni la historia, como tampoco la referencia internacional, son elementos suficientemente diferenciales para este conjunto de áreas como en otros casos. No debería extrañarnos, dado el carácter horizontal de estos saberes, y menos aún en el actual panorama en el que los saberes y las fronteras disciplinares se tambalean. Encontramos ejemplos apropiados sobre esto en el estudio de la historia del currículo (Goodson, 2003, 1995; Romero y Luis, 2006; Hlebowitsh, 2010). En el campo de los estudios del currículo, este último lo pone así de manifiesto: cuando en los años setenta se comenzó a abandonar la tradición sobre el diseño y desarrollo del currículo, otras áreas aprovecharon la circunstancia para comenzar a intervenir en la definición de estándares de aprendizaje y de evaluación, como fue el caso de la psicología de la educación por una parte y de la administración educativa (de determinadas ramas de la misma) por otra. Esto, planteado en un contexto neoliberal, tiene consecuencias importantes sobre la definición de las prácticas escolares y sobre su comprensión.

Podríamos pensar quizá que el objeto se encuentra en la escuela y en todo cuanto la rodea, comenzando por la propia institución y su forma de organizarse, y por el carácter estructurante de todo ello que adquiere el currículo. Algo así, en definitiva, vendría a encontrar reflejo en los textos que forman parte de este monográfico, en respuesta a la convocatoria que se hizo en su día. Pero en ese caso el objeto tendrían que constituirlo las organizaciones educativas y las prácticas de enseñanza organizadas, no la escuela en sí. Porque, al fin y al cabo, la escuela es más un contexto que un

objeto, y son varias las disciplinas dispuestas a acercarse a la escuela con el ánimo de encontrar en ella caldo de cultivo para sus investigaciones.

Si atendemos, por otra parte, a lo que ocupa a la comunidad investigadora, encontramos también fronteras borrosas. Las comunidades no son estables, las interlocuciones son, cada vez más, necesariamente interdisciplinares –de hecho, algunos ámbitos de estudio son reclamados por áreas distintas–, sobre todo para el desarrollo de una investigación capaz de dar cuenta de las situaciones y problemas educativos en su complejidad y no con la simplicidad y relativa inutilidad con que se planteaba en el pasado. Con todo, solo podemos contribuir al avance académico apoyándonos en el esfuerzo de los demás.

Como pone de manifiesto este monográfico, desde una perspectiva didáctica y organizativa se apuesta por la riqueza en las aproximaciones metodológicas, y se muestra la voluntad de considerarlas en cuanto tales, instrumentales; en esa línea apunta también el reciente manual sobre pedagogía crítica de Apple, Au y Gandin (2009).

Los estudios sobre la mejora de la escuela y, en general, sobre Educación, están tal vez necesitados, como planteaba en una reunión en 2009 Miguel Zabalza, de mayor visibilidad interna y externa, algo de competitividad, y cierta presencia en las instituciones sociales; al tiempo que reclamaba la necesidad de recuperar un tronco común. En esa misma reunión, José Gimeno argumentaba sobre la poca solidez de la base del conocimiento en Ciencias de la Educación. Apelaba Gimeno a la conveniencia de la colegialidad y al valor moral de la academia en la recuperación de una mirada y un objeto abandonado, más que perdido; bajo la condición de no renunciar a la libertad de pensamiento, a la pluralidad metodológica ni al intercambio con otras disciplinas.

La situación es tal que ni siquiera resulta más fácil, contra lo que pudiera pensarse, identificar personas en lugar de intereses: salvo algunas excepciones, es habitual el cambio de temáticas de estudio y, por lo tanto, la discontinuidad en el pensamiento –y la producción del conocimiento– del personal docente e investigador.

Parece que no podemos avanzar sin cuestionarnos el conocimiento ya construido, por lo que nuestra investigación no nos permite avanzar rápido. Menos aún si, como denuncian algunos, nos dedicamos a investigar conforme a modas o a líneas de financiación, cayendo de este modo en un trabajo cortoplacista que no se corresponde con el trabajo de investigación que le compete a la universidad.

La debilidad nos pone, no obstante, en un proceso que puede resultar beneficioso para contribuir a identificar, definir y resolver mejor las problemáticas que hoy afectan a las prácticas educativas organizadas, de las cuales la escuela sigue ostentando la primacía pero a la que se han ido sumando múltiples agentes y organizaciones. Reconocer esta



debilidad es también muestra de cierta honestidad académica, cuando quienes formamos parte de esta comunidad nos sabemos y queremos referidos no a nosotros mismos, sino a los problemas que la educación presenta fuera de la universidad.

Es nuestra responsabilidad y en cierto modo también nuestra voluntad, fruto de esa honestidad académica, el que no haya un único canon establecido; el que predomine la diversidad y la divergencia. Lo cual puede contribuir también a cierta debilidad del conocimiento que en ella producimos -y también de su tradición, aunque quizá esto es menos importante-.

Es frecuente aludir a la política educativa para referirse en exclusiva a la política escolar. A ello han contribuido varios intelectuales destacados, cuyo pensamiento comprometido con la realidad les ha llevado a poner la misma al servicio de un proyecto político que es el de una educación bajo los parámetros de la modernidad para esta época, tal y como recoge Gimeno (2010) en su discurso de doctorado honoris causa en la Universidad de Málaga. Tal vez convendría buscar, pues, un proyecto capaz de aunar, quizá, un proyecto político.

La investigación tendría que vincularse también a ese proyecto. Gimeno advierte que:

Como la obtención de proyectos genera méritos en la determinación de la valía para acceder a otros proyectos, se está produciendo una escisión de los académicos y de la profesionalidad docente en general, con el riesgo de que la elaboración teórica se vea como menos relevante. El 'conocimiento' con más probabilidad de ser financiado no siempre es el conocimiento necesario para abordar los temas candentes, siempre complejos, de la educación, para lo cual se requiere un aparato conceptual teórico que es difícil de construir con las aportaciones de los proyectos. Es preciso tratar con temas que contienen una importante carga ideológica, con programas que plantean alternativas en lo que se hace, lo cual reclama un aparato crítico que los fundamente. Por ello hemos de afrontar el peligro de perder de vista el objeto y el objetivo de nuestras responsabilidades en la educación con una investigación que se corresponda con visiones éticas y democráticas de la misma (Gimeno, 2010, pp. 13-14).

No compartimos necesariamente esta visión, puesto que los proyectos evidencian que los temas y problemas abordados son variados y que la orientación no la determina el proyecto, ni siquiera la fuente de financiación. Son varios los artículos del monográfico que presentan un aparato conceptual teórico potente que se ha generado y aplicado en el seno de proyectos de investigación financiados. Sin embargo, se advier-

te también una gran dispersión temática y una falta de continuidad en la construcción del conocimiento, solo salvada por algunos, en tanto que otros –al igual que en otras áreas de las Ciencias de la Educación– ven más oportunidades en las modas temáticas que traen consigo los proyectos.

Es importante participar en proyectos, contar con financiación para investigar y disponer la metodología al servicio de lo que se quiere investigar, que no tiene que ser sino parte de una agenda colectiva que pueda, así, contribuir al avance del conocimiento. La dirección de tesis doctorales es otra forma de contribuir a la investigación que permite poner de manifiesto las líneas que se trabajan en el campo, darles continuidad y, quizá con menos frecuencia, compartir el trabajo con otros. Algunos artículos que vienen a continuación son buena muestra de ello.

Los proyectos tendrían que estar al servicio del conocimiento y, de manera subsidiaria y secundaria, al servicio de los investigadores, pero nunca en exclusiva al servicio de quienes los lideran. Solo es posible obtener rendimiento académico de los proyectos si estos forman parte de una agenda de investigación a largo plazo, como bien sabemos quienes nos dedicamos a estudiar los procesos educativos y de generación de conocimiento. Por eso, trasladar esa agenda a las posibilidades de financiación actuales permite realizar una investigación empírica sin la cual nuestro trabajo sería meramente especulativo, y ya padeció este mal la pedagogía en tiempos todavía no lejanos, de los que todavía hay rémoras en el presente.

Como afirma Gimeno (2010, p. 14):

No hay razón para no estar al día. El aprovechamiento de las oportunidades lo limita en buena medida cada uno, condicionado, sin duda, por sus capitales cultural, social y económico [...] ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Creo que el reto debería responderse con estrategias que incluyan, al menos, los siguientes aspectos: hemos de tener un proyecto que vertebrar esfuerzos, tener claras las prioridades, desarrollar políticas estables, hacer una política del profesorado seria, poner la atención prioritaria en los sujetos que aprenden, revisar la cultura que se imparte y someter lo que hacemos a la crítica abierta y a la investigación evaluativa.

Desde esta perspectiva, es importante mantener una pulsión «utópica para imaginar la educación» y «para poner en acción la voluntad de hacerla realidad» (Gimeno, 2010, p. 15).

Para ello, sin duda, es imprescindible abordar, afrontar y discutir las prácticas, términos y discursos que dominan la escena educativa hoy en día, no ignorarlos ni

desestimarlos como si se tratasen de modas pasajeras, sino tomarlos seriamente en cuenta para combatir los efectos perversos que pueden tener. El proceso es largo, el afán ha de ser duradero e inquebrantable, y la colaboración es necesaria.

En esta línea se presenta este monográfico. En esta línea se mueve también nuestra aportación, que va encaminada a trabajar en el aprendizaje del trabajo, especialmente del trabajo escasamente cualificado, tan abundante hoy en día. Nuestra perspectiva es deliberativa (Marhuenda, 2000). Nuestra aproximación, multidisciplinar. Nuestra convicción, que la universidad es un bien público y como tal no puede estar solo al servicio del progreso individual, ya sea de estudiantes, profesores o administradores, sino del conocimiento, su aprendizaje, producción, generación y transferencia, siempre al servicio de la sociedad a la que debe servir. Y todo ello desde una atalaya, la de los estudios de didáctica y organización escolar sobre las prácticas de enseñanza, su organización y su mejora para la transformación social –no solo para el progreso individual–. Y desde una convicción, la de que el trabajo entre varias disciplinas solo es posible desde cada una de ellas y no en un terreno de nadie al que cada cual contribuye de cualquier manera.

## **Estructura de la sección monográfica**

La primera sección de la monografía agrupa tres artículos que abordan sendas cuestiones cruciales para comprender las dificultades que ha tenido la educación en España en la democracia para transformarse, al centrar la atención en dos de los ejes de las reformas políticas y apuntar, además, al papel que la academia ha desempeñado en argumentar, apoyar y divulgar dichas reformas. Los dos primeros artículos adoptan la perspectiva de los estudios sobre la organización escolar y de qué manera han sido objeto de atención suficiente –o más bien insuficiente– por parte de los legisladores, lastrando así las posibilidades de democratización del sistema escolar y de la gestión de cada uno de sus centros. Se analizan también con detalle los avances y los obstáculos que han encontrado los estudios sobre organización escolar; en ellos se encuentra una de las bases del (buen) funcionamiento ordinario, cotidiano, de la escuela, y en ellos radica, por lo tanto, mucho del potencial de mejora que pudiera haber.

El artículo de José Luis San Fabián plantea los avances y estancamientos en los estudios sobre organización escolar, las servidumbres respecto a la política escolar y

los usos y costumbres por parte de los responsables políticos de la gestión escolar a la hora de interpretar el papel de lo organizativo en la transformación escolar.

Luis Aguilar, por su parte, centra su análisis en los debates académicos, la aparente progresión de la disciplina y, a pesar de todo, la cesión del papel que podría desempeñar en la contribución a la comprensión, explicación y articulación de la escuela en nuestros días. Son dos artículos complementarios, cuyas visiones tienen puntos de fricción entre sí y que muestran, asimismo, la relevancia y utilidad de la discusión académica en la organización escolar.

El artículo de Encarna Rodríguez toma como referencia las reformas curriculares (que tuvieron mucha mayor resonancia que las reformas organizativas) en la década de los ochenta, el largo proceso de deriva que tuvieron aquellas reformas y el impacto de la aportación constructivista a la discusión sobre el currículo, su estructuración y su papel en la renovación de las prácticas escolares. Ella apunta hacia formas alternativas de planear e introducir esas reformas, desde una lectura foucaultiana de lo acontecido en aquella época. Pone de manifiesto también las disputas académicas que hubo entonces entre ámbitos próximos pero diferenciados como son el de la Psicología de la Educación y el de la Didáctica y la Organización Escolar, así como las relaciones entre esos ámbitos y la política escolar desarrollada desde el gobierno del Estado.

En conjunto, los tres artículos de la primera sección analizan la evolución de los estudios sobre la escuela en una época de grandes expectativas de cambio y transformación escolar, también una época de luchas de poder entre espacios políticos y académicos, al interior de cada uno de ellos y entre sí, y cuyo saldo se vio reflejado en los avances de la escuela en esa época y en las posibilidades de mejora que pudieran darse en el futuro.

En la segunda sección del monográfico, hay tres artículos que presentan sendas investigaciones sobre prácticas escolares desde una perspectiva didáctica y organizativa. En el caso de los dos primeros artículos, se ponen de manifiesto de forma ejemplar las relaciones entre los procesos didácticos y los elementos organizativos e institucionales de varios centros escolares. La forma de presentar las investigaciones es diferente, pero en ambos casos podemos apreciar la importancia de la descripción y, en particular en el artículo de Almudena Navas y Oscar Graizer, de un lenguaje de descripción. Las imbricaciones entre lo institucional y la práctica están muy bien trabadas en ambos casos, como también lo está el anclaje teórico y la contribución a la teorización sobre la escuela y las escuelas en los dos textos. También aquí, no obstante, volvemos a encontrar diferencias. Por su parte, Julián López Yáñez, Marita Sánchez Moreno y Mariana Altopiedi tienen numerosas referencias y construyen su

aparataje teórico a partir de contribuciones múltiples, lo que les permite realizar una descripción bien informada de los centros que analizan. Su trabajo, además, puede leerse en relación con los de José Luis San Fabián y Luis Aguilar, en la medida en que las referencias que aquellos hacen a la organización encuentran aquí manifestaciones empíricas. Almudena Navas y Oscar Graizer, por la suya, se sustentan sobre el trabajo de uno de los grandes referentes de la educación en el siglo xx, Basil Bernstein, dando muestra de la vigencia e importancia de su trabajo, que sigue dando juego para ofrecer descripciones tan precisas y detalladas como son las de los códigos de los centros que se presentan en este artículo, y demostrando así el valor y el potencial de una buena teoría.

La tercera sección del volumen recoge tres aportaciones de investigación que tienen como referencia a la comunidad escolar desde distintas perspectivas. Los trabajos que aquí se presentan son diferentes con respecto a la estrategia y la metodología de investigación que utilizan; todas ellas con rigor dentro de sus tradiciones, y todas ellas atentas a varios de los agentes de la comunidad escolar.

El primero de ellos, de Ignacio Rivas, Analía Leite y Pablo Cortés, es una muestra de una estrategia de investigación de las más atrevidas en la actualidad, concienzuda y puntillosa tanto en la recogida como en el análisis de la información, sumamente escrupulosa con los sujetos que participan en la investigación, y que sitúa a quienes investigan en un plano diferente y, en cierto modo, de servicio, haciendo de la investigación una pieza importante en el proceso de formación de las personas. No ha sido fácil introducir estas perspectivas de investigación entre nosotros y, sin embargo, tienen mucho que aportar en esta época a la comprensión y la transformación de los procesos educativos.

En el segundo artículo de esta sección, de Pedro Aramendi, Amando Vega y Karlos Etxeberria, se trata la investigación sobre prácticas escolares con el ánimo de identificar regularidades que permitan explicar las claves del funcionamiento ordinario de unas formas de escolarización extraordinarias, la garantía social o la cualificación profesional inicial, unas prácticas que, como las que también se estudian en el resto de artículos, ponen de manifiesto las dificultades y las ilusiones de las escuelas y las comunidades escolares para tratar de satisfacer el derecho a la educación de todo el alumnado al que atienden. Toman como principal fuente de información al alumnado, y centran la investigación en claves didácticas como son el contenido y las estrategias de enseñanza, tratando de dar cuenta del funcionamiento de la clase.

Algo así, con una estrategia de investigación diferente, es lo que hace el tercer artículo de esta sección, de María Clemente, Elena Ramírez, Begoña Orgaz y Jorge

Martín, que enfocan además su estudio hacia las prácticas de Educación Infantil (casi todos los otros artículos del monográfico tienen en la Educación Secundaria el centro de su mirada). En este caso, es el profesorado y su práctica el objeto de atención del artículo. Su contribución al conocimiento de los esquemas de acción del profesorado se centra, como en el caso de Aramendi, Vega y Etxeberria, en la tradición de los estudios sobre didáctica y muestra su vigencia en la actualidad, por su potencial explicativo y por centrar la atención sobre las claves de las prácticas escolares y no sobre elementos accesorios a las mismas.

En la última sección se recoge un artículo de Michael W. Apple que supone una invitación a asumir el papel que, de formas distintas, desempeñan cada uno de los autores y autoras de los artículos de este monográfico: la importancia de que el trabajo académico y la investigación educativa se vinculen a las cuestiones cruciales de los procesos educativos y del funcionamiento de la escuela, para contribuir además a su mejora y transformación con una orientación claramente delimitada por la garantía del derecho a la educación. Con esta intención, Apple reconoce el trabajo realizado por José Gimeno en la Pedagogía española en el último cuarto del siglo xx y durante el arranque del presente. Desde la época de la que se ocupan los tres primeros artículos hasta la actualidad, ha constituido, junto a otras personas de su generación, una figura crucial desde su papel en la academia, en especial al saber leer y apuntar hacia los elementos fundamentales y los problemas cruciales de la educación en nuestros días, trascendiendo la realidad local sin dejar de prestarle atención.

En conjunto, el monográfico supone una contribución valiosa a asuntos con frecuencia desatendidos por la comunidad académica porque forman parte de lo cotidiano y no de lo extraordinario ni de lo novedoso y, sin embargo, es en estos asuntos donde se dirimen las posibilidades de hacer la escuela diferente y, sobre todo, mejor. Las relaciones entre las comunidades, los profesionales, el ámbito académico y el espacio político son siempre complejas y conflictivas, y cada uno de los artículos de este monográfico da cuenta de su importancia y ejemplifica formas valientes y comprometidas de abordarlas.

## Referencias bibliográficas

- ANYON, J. (2009). Critical Pedagogy is not Enough. Social Justice Education, Political Participation and the Politization of Students. En M. W. APPLE, W. AU, W. & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 389-395). New York: Taylor and Francis.
- APPLE, M. W., AU, W. & GANDIN, L. A. (2009). *Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Taylor and Francis.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- BOLÍVAR, A. Y GIJÓN, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de pedagogía*, 382, 56-59.
- BOLÍVAR, A. Y LÓPEZ, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, P. (2006). The Opportunity Trap. En H. LAUDER, P. BROWN, J. A. DILLABOUGH & A. H. HALSEY (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 381-397). Oxford: Oxford University Press.
- CHOI, D. S. (2009). New Possibilities for Critical Education Research: Uses for Geographical Information Systems (GIS). En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 449-464). New York: Taylor and Francis.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORZO, J. L. (2007). *Educación es otra cosa. Manual alternativo*. Madrid: Popular.
- ESCUDERO, J. M. (2002). Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para una diversidad equitativa. *Organización y gestión educativa: revista del fórum europeo de administradores de la educación*, 10 (2), 9-14.
- (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. GARCÍA MOLINA (Ed.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- (2005b). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista del currículum y formación del profesorado*, 9 (1).
- (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, 86-89.

- ESCUADERO, J. M. Y BOLÍVAR, A. (2008). Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2006). Social Inheritance and Equal Opportunity Policies. En H. LAUDER, P. BROWN, J. A. DILLABOUGH & A. H. HALSEY (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 398-408). Oxford: Oxford University Press.
- FERRARE, J. (2009). Can Critical Education Research Be Quantitative? En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 465-481). New York: Taylor and Francis.
- FLECHA, R. (2009). The Educative City and Critical Education. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 327-340). New York: Taylor and Francis.
- GIMENO, J. (2010). *La educación que he vivido, por la que trabajo y sigo comprometido*. Discurso de recepción del doctorado honoris causa en la Universidad de Málaga. Málaga, 8 de noviembre de 2011.
- GIMENO, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Girona: Pomares-Corredor.
- (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HLEBOWITSH, P. (2010). Centripetal Thinking in Curriculum Studies. *Curriculum Inquiry*, 40 (2), 503-513.
- ILLERIS, K. (Ed.). (2009). *International Perspectives in Competence Development: Developing Skills and Capabilities*. New York: Routledge.
- JARVIS, P. (2009). Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me. En K. ILLERIS (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 21-34). New York: Routledge.
- LADSON-BILLINGS, G. (2009). Race still Matters. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 110-122). New York: Taylor and Francis.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. Y SÁNCHEZ MORENO, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356.
- MARHUENDA, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: De la Torre.
- MARINA, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.



- NAVAS, A. Y GRAIZER, O. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Revista de Educación*, 356.
- PARRILLA, M. A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- PÉREZ, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24), 2, 17-36.
- PINEAU, P. (1998). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- RIVAS, I., LEITE, A. Y CORTÉS, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas de profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356.
- ROMERO, J. Y LUIS, A. (2006). La experiencia del viaje. Una conversación con Miguel A. Pereyra. *Con-Ciencia Social*, 10, 105-128.
- SLEE, R. (2009). The Inclusion Paradox. The Cultural Politics of Difference. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 177-189). New York: Taylor and Francis.
- TAN, L. (2009). The 5 E's of Emancipatory Pedagogy: the Rehumanizing Approach to Teaching and Learning with Inner City Routh. En W. AYERS, T. QUINN, T. & D. STOVALL (Eds.), *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 485-496). New York: Routledge.
- TORRES, J. (2009). The Trojan Horse of Curricular Contents. En M. W. APPLE, W. AU & L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 64-80). New York: Taylor and Francis.
- TORRES, J. (2010). *Justicia curricular*. Madrid: Morata.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. Y DE PAZ, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 17-30.
- VERDUGO, M. A. Y PARRILLA, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, 349, 15-22.
- WEIS, L., FINE, M. & DIMITRIADIS, G. (2009). Towards a Critical Theory of Method in Shifting Times. En M. W. APPLE, W. AU Y L. A. GANDIN (Eds.), *Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 437-488). New York: Taylor and Francis.
- WILLIS, P. (2006). Foot Soldiers of Modernity: the Dialectics of Cultural Consumption and the 21<sup>st</sup> Century School. En H. LAUDER, P. BROWN, J. A. DILLABOUGH & A. H. HALSEY (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 507-523). Oxford: Oxford University Press.

YOUNG, M. (2007). *Bringing Knowledge back in: from Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.

YOUNG, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9, 1-12.

## Fuentes electrónicas

ESCUADERO, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 1. Recuperado el 2 de marzo de 2011, de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2/escudero.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf)

**Dirección de contacto:** Fernando Marhuenda. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 30. 46010, Valencia. E-mail: fernando.marhuenda@uv.es





**Las reformas escolares y las  
dificultades para mejorar la educación**

**School Reform and Problems in  
Educational Improvement**



# El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido

## The Role of School Organization in Educational Change: the Inertia of the Status Quo

José Luis San Fabián Maroto

*Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Oviedo, España.*

### Resumen

Este artículo analiza el papel desempeñado por la Organización Escolar en los procesos de cambio educativo, con referencia a las reformas educativas de España durante los últimos años. Trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál ha sido la contribución de la Organización Escolar a la transformación de las políticas y las prácticas educativas en España? Su elaboración se basa en un proyecto docente-investigador recientemente presentado, resultado de numerosos años de experiencia en el campo.

Para tratar de responder a la pregunta formulada, se tienen en cuenta algunos de los principales factores que han contribuido a hacer de la Organización Escolar en nuestro país un agente destacado en la continuidad e inercia de la educación, como son: la orientación de las políticas de cambio educativo, el olvido del contexto organizacional de la enseñanza en el análisis y en las propuestas de cambio o la tradición investigadora dominante en Organización Escolar. En particular, se hace un recorrido por la concepción y los procesos de las reformas educativas basadas en leyes, el descuido de la dimensión organizativa de la enseñanza, las relaciones (o mejor su ausencia) entre Didáctica y Organización y los sistemas de organización del trabajo docente imperantes, con especial referencia a los denominados ciclos de aprendizaje y de reconocimiento profesional.

Finalmente, se hace una revisión crítica de la tradición investigadora en el campo de la Organización Escolar, de la que se señalan algunos de los principales condicionantes: la dependencia de las organizaciones no escolares, la excesiva atención a las estructuras formales, los

enfoques positivistas, el extrañamiento docente respecto a lo organizativo, la tradición centralizada y uniforme del sistema educativo, etc. En conjunto, el artículo describe, de una forma sintética y panorámica, el proceso que ha llevado a omitir esta dimensión fundamental de la educación: la organización de los centros escolares.

*Palabras clave:* Organización Escolar, cambio educativo, investigación en Organización Escolar, reforma educativa, cambio organizativo.

### **Abstract**

This article aims to analyse the role played by the School Organization in the processes of educational change, referred to the Educational Reforms of Spain in recent years. The article seeks to answer the question: What has been the contribution of the School Organization to the transformation of educational policies and practices in Spain? Its realization is based on a Teacher-Researcher Project recently developed, as a result of many years of experience in the field.

To try to answer this question, we take into account some major factors that have made School Organization in Spain an important agent in the continuity and inertia of education, including: the policy orientation of educational change, the neglect in the organizational context of education in the analysis and proposals for change, and the dominant research tradition in School Organization. Specifically, it deals with the conception and processes of educational reform based on laws, the neglect of the organizational dimension of education, the relationship, or rather its absence, between Teaching and Organization, the prevailing management of teaching work, with special reference to the learning cycle and professional recognition.

Finally, we carry out a critical review of the research tradition in the field of School Organization, indicating its main weaknesses: dependence of non-school organizations, excessive attention to formal structures, the positivist approaches, the estrangement of teachers in relation to the organizational reality, the centralized and uniform tradition of the educational system, etc. Overall, the article describes, in a synthetic and panoramic form, the neglect of this basic dimension of the educational system which is the organization of schools.

*Key words:* school organization, educational change, school management research, educational reform, organizational change.

## Introducción

La escuela es la comunidad organizada básica de educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum (Stenhouse, 1984, p. 222).

En los años setenta, la Pedagogía institucional francesa (Lobrot, Lapassade) entendía el desarrollo de las organizaciones educativas como resultado de una tensión entre dos fuerzas, la de lo instituido y la de lo instituyente. Sin embargo, en la actualidad, lo organizativo parece identificarse casi exclusivamente con el ámbito de lo instituido. ¿A qué se debe? En este artículo analizamos algunos de los factores que han contribuido a hacer de la Organización Escolar en nuestro país una importante aliada de la continuidad y la inercia en la educación. Concretamente, nos referimos a la concepción de las reformas educativas, al olvido de la dimensión organizativa de la enseñanza y a la tradición investigadora en este campo.

## Las reformas educativas centradas en grandes leyes

Las políticas educativas desarrolladas en nuestro país durante los últimos 30 años bien podrían ser agrupadas bajo este epígrafe. Desde los años ochenta se ha creado un discurso sobre la crisis permanente de la educación, que, junto con el concepto talismán de calidad educativa, ha hecho que las reformas legislativas se sucedan una tras otra. Esta secuencia de reformas educativas ha venido marcada por las leyes orgánicas que, periódicamente desde 1980, más o menos cada cinco años, se han ido publicando: LOECE (1980), LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002) y LOE (2006). De todas ellas, la más consistente en cuanto a la permanencia y al impacto en la organización de los centros escolares ha sido sin duda la LODE (1985), mientras que la que mayores expectativas –y también frustraciones– ha generado ha sido la LOGSE (1990).

Esta sucesión de leyes puede entenderse en parte por los cambios que ha experimentado la sociedad y en parte por razones de oportunidad política: cada vez que



hay un cambio de signo político, no necesariamente de partido<sup>1</sup>, se elabora una nueva ley orgánica. La educación es un campo de lucha y de competencia entre grupos y sectores, en el que el debate intelectual se mezcla con el poder y las emociones. El cambio educativo siempre es el resultado de pactos entre múltiples grupos (Martín Criado, 2010). Así, en el campo de lo escolar encontramos tres categorías de actores que representan fuerzas permanentemente enfrentadas: los actores políticos, los que trabajan en el terreno y los que investigan (Perisset, 2010).

Para Gimeno (2006), esta proliferación de leyes es en parte consecuencia de la falta de un consenso entre las fuerzas políticas sobre las funciones esenciales del sistema educativo, sobre los fines de la educación, sobre lo que debe contener la escolaridad mínima común para todos y sobre las grandes líneas de organización del sistema (regulación pública-privada, gobierno de los centros, participación...). Autores como Puelles Benítez sugieren que dicha proliferación de leyes solo podría evitarse mediante un consenso entre las fuerzas políticas, un consenso de estado sobre la educación. Sin embargo, otro historiador, Viñao Frago, ya predijo en 2006 que el pacto en educación entre los dos grandes partidos, PP y PSOE, no sería posible por el *hecho religioso*, por el denominado «subsistema educativo de la Iglesia Católica» (Viñao, 2004 y 2005).

Martín Criado (2010) considera que el ciclo de las reformas educativas está formado por una primera fase que se caracteriza por unos objetivos descomunales y unas escuelas ideales, y una segunda caracterizada por el desencanto. La distancia entre los objetivos y los logros es un rasgo endémico de las reformas educativas y la desproporción entre los ideales perseguidos y los medios destinados asegura su fracaso. Se constata el olvido del contexto organizativo en el que se ejerce la docencia:

Esta descomunal confianza en la escuela se acompaña de métodos pedagógicos que suelen pensar el sistema escolar como un lugar exclusivamente regido por las lógicas de la instrucción y de la formación en valores, olvidando la lógica credencialista y las constricciones diarias sobre el trabajo docente (p. 301).

Este autor también señala como factores que dificultan el éxito de las reformas educativas el carácter acomodaticio del profesorado, las innovaciones y el uso de centros pilotos cuyas características no son extrapolables al resto del sistema educativo. Podemos admitir que muchas reformas tienen consecuencias conservadoras, e inclu-

---

<sup>(1)</sup> A pesar de existir una alternancia en el gobierno, la mayoría de estas leyes han sido elaboradas por el PSOE, de lo que se deriva una conclusión: la posibilidad de implementar políticas de partido sin necesidad de modificar las leyes orgánicas, como lo ha demostrado el PP cuando ha ejercido el gobierno.

so que pueden producir efectos perversos –por ejemplo, que la LOGSE ha beneficiado más a los centros privados y, en general, a las pedagogías invisibles–, conocemos los efectos que tiene la intensificación del trabajo asociada a las reformas o sabemos que las luchas corporativas por el currículo pueden interferir en los nuevos planes de formación del profesorado, etc., pero ello no es consecuencia del utopismo pedagógico ni justifica la deriva determinista.

Si las reformas tienen un triple componente utópico, retórico y práctico (Gimeno, 1992), las últimas reformas no se han caracterizado precisamente por su carga utópica, por lo que las dificultades para su aplicación quizás deberían buscarse más en el desequilibrio entre sus otros dos componentes. El trabajo educativo exige un componente de utopía, el problema está en establecer un lugar adecuado para él y una dosis conveniente. Acharcar los fracasos de las reformas a la carga utópica de las teorías pedagógicas sería un error, pues ni estas dirigen el rumbo de las reformas ni se construyen al margen de los procedimientos que rigen la producción de teorías en el campo de las Ciencias Sociales.

Sugiere Gimeno (2006) que las reformas han sido consecuencia de políticas tecnocráticas –de arriba abajo– con una clara tendencia conservadora más que instrumentos al servicio de un programa de transformación cultural. «[...] El curso de las reformas educativas en el plano internacional lo marca la agenda conservadora [...]», de lo que se deriva, como consecuencia inmediata, la desregulación del sistema para supeditarlo a las leyes del mercado y el hecho de responsabilizar «[...] directa o subrepticamente a la educación pública del deterioro de la calidad, ocultando de esa forma la insolidaridad con los más necesitados» (Gimeno, 2003, p. 229).

Aunque existen diferencias entre unas leyes y otras, todas carecen de un diagnóstico preciso acerca del estado del sistema educativo y ninguna ha sido evaluada. Su corta vida provoca un arraigo superficial y crea frustración y resistencia entre los docentes, que adquieren, eso sí, un nuevo argot. Existen unos lugares comunes que pasan por las críticas a las reformas anteriores, la crisis de la educación, la baja calidad de la enseñanza, el elevado fracaso escolar, la necesidad de adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, las exigencias de la globalización económica y de la sociedad del conocimiento, el proceso de convergencia europea o la necesidad de educar para toda la vida (Viñao, 2006). Más allá «de mirar hacia Finlandia» sería conveniente realizar un debate basado en un diagnóstico riguroso del sistema educativo.

Partiendo de la idea de que todas las reformas tienen efectos imprevistos y de que todas fracasan o tienen un éxito relativo y parcial, su *previsible fracaso*, según Viñao (2006), puede deberse a la ausencia o escasez de recursos financieros, a los cambios

y vaivenes políticos, a diagnósticos erróneos, a objetivos y calendarios irreales o contradictorios, a la carencia de apoyos sociales y políticos, a problemas específicos no previstos, a las resistencias y oposición de índole gremial y corporativa, a la ausencia de perspectiva histórica por parte de los reformadores o de una visión global del sistema, al formalismo burocrático, a la ausencia de reformas sociales acordes con las educativas, a un criterio clientelista en la elección del equipo de asesores y gestores seleccionados por fidelidad personal más que por conocimiento e independencia de criterio.

En realidad, el sistema educativo debería tener establecidos los mecanismos internos y externos básicos que son necesarios para su revisión y transformación, independientemente de las nuevas versiones y adaptaciones legales. En palabras de Gimeno (2006), «las reformas deberían instalarse sobre una estructura organizativa estable estratificada como dinámicas de mejora permanentes» (2006, p. 31). En otro lugar, refiriéndose a la incorporación del modelo de competencias al ámbito de la enseñanza universitaria, Gimeno (2005) propone una estrategia de innovación permanente que consiste en elaborar una «carta de principios» de lo que entendemos por calidad de la educación, trasladarla a la normativa y los reglamentos internos y establecer sistemas de evaluación de la docencia y de apoyo a la innovación que sean consistentes con esos principios de calidad. En otras palabras, traducir las intenciones pedagógicas en condiciones organizativas.

## Un factor omitido: la organización de los centros

### Didáctica y Organización: dos niveles de acción educativa

Tradicionalmente se ha proclamado una relación de subordinación de la Organización respecto a la Didáctica (*ancilla didacticae*). Los manuales clásicos (Ballesteros y Sáenz, Filho, Blanco, Hernández Ruiz, García Hoz, Pozo Pardo...) reflejan la posición racionalista -centro-didáctica- dominante hasta los años ochenta (Gimeno, 1981), lo cual contribuye a restar importancia al campo de la organización, supuestamente subordinado a los imperativos didácticos. De esta forma, la organización adquiere un carácter instrumental, no es en sí misma parte del diseño de enseñanza, y desde luego, no pertenece a las ciencias pedagógicas que se preocupan de la «esencia» del fenómeno educativo sino

de su realización práctica (Lavara, 1968, p. 40). Quizás por ello los manuales tradicionales de Organización Escolar han tenido una gran fijación con los recursos materiales –mobiliario, audiovisuales, etc.–, o con la «dinámica de grupos», en particular con la técnica del sociograma, cuya popularidad entre maestros y directores hay que entenderla por su fácil aplicación, su formato ‘científico’ y su aplicabilidad al aula.

Hoyle (1986) denominaba «tareas primarias» de las escuelas a aquellas que se refieren a la educación de los niños, tales como el trabajo docente y tutorial, mientras que las «tareas de apoyo», generalmente de tipo administrativo, buscan facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, reconoce que hay una permanente tensión entre las tareas primarias y las tareas de apoyo.

«Al hacer esta distinción, se considera que las segundas están subordinadas a las primeras, aunque, por diversas razones –la preocupación por el orden en las escuelas, el autoritarismo de los directores, el capricho de algunos maestros, el problema perenne del control de los alumnos y los imperativos diarios–, tal distinción solo es sostenible en términos amplios y a nivel conceptual» (1986, p. 23).

El desajuste, o cuando menos, la descoordinación entre Didáctica y Organización y la autonomía de la segunda respecto a la primera son consecuencias ya anunciadas por las teorías clásicas del *loosely coupling*:

«Las actividades de las organizaciones educativas no determinan la forma de la organización, sino más bien esta forma viene impuesta por el ritual de certificación y por los acuerdos que se toman desde el entorno» (Weick, 1988, p. 69).

Cuando se afirma que la Organización está al servicio de la Didáctica, ¿en qué medida se está expresando un deseo más que una realidad? ¿Tal afirmación no sirve para ocultar que en la práctica la influencia es recíproca, cuando no a la inversa? Si no adoptamos un punto de vista gerencialista y sesgado, podemos ser conscientes de que las organizaciones también nos organizan. Las escuelas son algo más que meros instrumentos al servicio de fines (Etzioni, 1965). Esto es cierto no solo porque, como otras organizaciones, pueden convertirse en *dictadoras de fines* –desplazamiento de fines–, sino también porque las finalidades educativas están sustancialmente relacionadas con los medios y contextos que las promueven. El sistema social actúa en el sistema educativo fundamentalmente a través de dos vías, el currículo y la organización escolar, ambas estrechamente relacionadas entre sí.

La enseñanza es un sistema que se produce en una institución. Dicha institución, según Pérez Gómez (1988):

[...] genera posibilidad a la vez que provoca condiciones y limita la comunicación educativa. La institución engendra su propia dinámica, su propio ritmo y sus propias necesidades e intereses. No pocas veces los intereses, necesidades y dinámica propios de una institución burocrática se levantan como gigantes que obstaculizan y distorsionan la comunicación. A menudo, la institución se olvida de su carácter instrumental como facilitadora del aprendizaje y cumple funciones al margen e incluso en contra de los objetivos que originariamente determinaron su aparición y que deberían justificar su permanencia. En cualquier caso, la enseñanza ha de considerar la importancia de su ubicación institucional (pp. 82-83).

Cualquier organización formal es de por sí «educativa», contribuye a la creación y mantenimiento de «estructuras de relevancia» en los individuos, constituye un escenario social en el que se negocia una definición de la realidad.

Si cada organización supone, como se ha visto, una disciplina de la actividad, lo que aquí nos importa es que, a un nivel o a otro, supone así mismo una disciplina del ser: la obligación de ser una persona de un carácter determinado, que vive en un mundo determinado (Goffman, 1970, p. 189).

Existen numerosas parcelas a caballo entre la Didáctica y la Organización Escolar, y los límites tradicionales de la Didáctica han quedado desbordados por la incorporación del extenso campo del currículo, que ha ensanchado considerablemente su visión y ha hecho aún más difícil la demarcación entre el ámbito didáctico y el organizacional. De hecho, en numerosos textos pedagógicos podrían intercambiarse los términos currículo y organización sin que ninguno perdiese su sentido. Por gestión educativa se entiende cada vez más la gestión de los procesos educativos, no solo de las organizaciones educativas. En realidad, el currículo escolar es producto de la interacción entre Didáctica y Organización. La intervención educativa no puede obviar lo organizativo.

### **La aversión del docente respecto a lo organizativo**

Los docentes mantienen dos posiciones extremas ante lo organizativo. Por un lado, existe la de quienes se encuentran pegados a las prescripciones institucionales, lo que puede llevarles a difuminar los propósitos finales de su función e incluso impedirles ver que detrás de las prescripciones hay personas de carne y hueso. En el otro extremo, se encuentran aquellos docentes que muestran un desinterés permanente hacia

las solicitudes más o menos explícitas que llegan de la institución. Ambas posiciones son manifestaciones de un proceso de alienación o enajenación del docente respecto a lo organizativo como ámbito de intervención, con frecuencia confinado al aula.

Este extrañamiento del docente respecto a lo organizativo tiene mucho que ver con la formación inicial del profesorado y con la perspectiva legislativo-gerencialista dominante en la organización de los centros educativos, la cual ha dejado sus secuelas en la configuración de la profesionalización docente en distintos aspectos:

- La identificación de la normatividad con lo legislado.
- La reducción de la inspección a la regulación y el control.
- La derivación de la organización a su gestión.
- La reificación de lo organizativo, de forma que cualquier cambio al respecto pasa por un cambio en la legislación.

Perrenoud (2010) denuncia esta realidad al constatar que cada maestro se inscribe en una organización del trabajo a escala del sistema y del centro que le parece un hecho consumado, algo que 'ya está ahí', que parece existir desde siempre: clases, disciplina, horarios, manuales, etc. Desde un escaso conocimiento de la historia de la escuela<sup>2</sup>, los profesores se encierran en la organización del trabajo que conocen, que han vivido como alumnos; la que colegas, padres, alumnos, dirigentes encuentran 'normal'. En consecuencia, lo organizativo termina siendo un terreno reservado a unos pocos, «la organización del trabajo en el plano del sistema o del centro aún aparece como un producto de la actividad de dirigentes o de especialistas» (p. 419).

La autonomía docente debe ir pareja a una corresponsabilidad individual -aula- y colectiva -centro-, pero es aquí donde surge el problema. Disponer de una mayor autonomía de organización en su trabajo crea problemas a los docentes debido a que no saben organizar su trabajo a mayor escala o para una mayor extensión de tiempo, es decir, porque les faltan unas competencias didácticas y pedagógicas que les permitan sacar un provecho real de organizaciones más flexibles y complejas, esto es, básicamente competencias de negociación y de cooperación con sus iguales (Perrenoud, 2002). Por eso, los profesores no reivindican más poder en la organización del trabajo, porque cada uno calcula que este poder solo se puede ejercer de forma colectiva: existe un solo horario, una sola organización de alumnos, un único proyecto educativo, etc. Y muchos

---

<sup>2</sup> Hasta ahora en los planes de formación de los maestros era frecuente la ausencia de materias sobre la historia de la educación.

se desaniman al darse cuenta de que los compromisos colectivos consumen tiempo y energías, provocan conflictos entre iguales, privan de la posibilidad de quejarse de la administración, crean obligaciones morales en relación con los colegas. En consecuencia, suelen preferir una regulación burocrática de sus funciones.

El liderazgo ejercido por profesionales sobre sus colegas, o por un equipo de profesionales sobre sus miembros, puede ser más invasivo que el de una autoridad formal. Y el control es más difícil de esquivar: uno puede engañar a sus superiores si 'no son del lugar', pero cuesta engañar a los propios colegas... Mientras la reflexión sobre la organización y la división del trabajo continúen siendo intuitivas y defensivas, los actores no llegarán a identificarse con la organización en su conjunto y a ligar su propia acción a los objetivos comunes (Perrenoud, 2010, p. 421).

### La organización del trabajo docente

La organización del trabajo en los centros es uno de los núcleos duros principales, resistentes al cambio educativo, «la gran olvidada en reformas y debates sobre las mejores formas de enseñar» (Gather y Maulini, 2010, p. 11), lo que explica que la división actual del trabajo en los centros escolares parezca un «vestigio del pasado». Parece que es más fácil recurrir a otras *ocurrencias*, como «la consideración del profesorado como autoridad pública, que será una medida que refuerce el subterráneo autoritarismo que funda la institución escolar, que momentáneamente regenere el sentimiento de recuperación del poder perdido y que, experimentada su eficacia, termine reclamando la presencia del vigilante jurado como parte del paisaje de las aulas» (Editorial, Conciencia Social, 2009, p. 13).

La finalidad de los proyectos de equipo y de centro –planteamientos institucionales– no es solo permitir e impulsar la confluencia de objetivos, recursos y estrategias de un grupo de personas, ya en sí relevante; la elaboración y la utilización de estos proyectos tienen la virtud de que en el seno de la organización se instauren ciclos largos de enseñanza y seguimiento (Gather y Maulini, 2010). Es decir, los proyectos de centro apelan a un pensamiento y a una práctica organizativa.

Con frecuencia, debido al trabajo individualista, la autonomía de organización de los profesores queda limitada por reglas y restricciones impuestas por el sistema más que por acuerdos con colegas. Cada profesor conquista una parte de su autonomía efectiva

«contra» el sistema, jugando con las reglas y cultivando una cierta opacidad más que contestando abiertamente a las directivas. Con un poco de experiencia, si cada uno evita *meterse en el terreno de sus colegas*, si el control ejercido por el director o por los inspectores no es demasiado estricto, si los padres o los alumnos no se convierten en guardianes de la norma, los profesores gozan de cierta autonomía en la organización de su trabajo mientras lo ejerzan entre las cuatro paredes del aula. Las asociaciones de maestros se movilizan cuando el ministerio quiere debilitar esa autonomía. Por el contrario, existen pocos ejemplos de una fuerte movilización para aumentarla. Hay una franja militante o rebelde, pero la mayor parte de los maestros parecen estar globalmente de acuerdo con la parte de autonomía que se les concede... no reivindican más libertad. Otros están contentos de no tener que asumir las decisiones tomadas con alto riesgo, de seguir la planificación propuesta por los manuales, uno se protege de cualquier angustia y de toda polémica, independientemente de los aprendizajes de los alumnos. (Perrenoud, 2010).

El ajuste de los flujos mediante mecanismos como la repetición de curso y la separación de determinados grupos -lo que se ha comparado a un mecanismo de «destilación fraccionada»- no tan solo contribuye a reagrupar y aislar a los alumnos con dificultades: condiciona también el trabajo de los docentes (Gather y Maulini, 2010, p. 14).

Diversos autores proponen «renunciar a los grados» como condición para un cambio de paradigma en la enseñanza, implantando *el ciclo de aprendizaje como criterio organizativo central*, una «estructura plurianual flexible que busca el desarrollo de competencias en los alumnos de años y progresiones diferentes» (Lafortune, 2010, p. 371). Ciertamente, los ciclos se han contemplado en nuestra legislación, pero no se han visto plasmados en la organización del trabajo docente, que derivaría en estructuras inoperantes desde el punto de vista didáctico y de la organización de la docencia. Lamentablemente, constituyen un ejemplo más de cómo la Organización Escolar ha ido incorporando nuevas formas y estructuras sin eliminar o modificar las existentes.

## Los ciclos de aprendizaje y reconocimiento

Parece sustancial a la naturaleza de una organización establecer un sistema de distribución del trabajo y es esencial para su funcionamiento y supervivencia que sus miembros consideren dicho sistema como justo. Las organizaciones conforman, por



el hecho de existir, una estructura de posiciones diferenciales a las que acceden determinados individuos. Esta estructura puede estar más o menos marcada, puede ser más o menos explícita o formal, pero existe en todo grupo humano organizado. Esta estructura de prerrogativas e incentivos, de derechos y deberes, forma parte del núcleo de cualquier organización, de aquí la importancia de su diseño y regulación. En las sociedades tradicionales la carrera está relacionada fundamentalmente con el origen social y la herencia, aunque también con la edad, el sexo o la etnia. En las sociedades modernas, junto a estos componentes, que permanecen en parte, se añaden otros que contribuyen a configurar la carrera de los individuos. Uno de estos componentes es la formación, el conocimiento o, si se prefiere, la acreditación de un conocimiento valioso. Este capital, que trata de promover el sistema educativo, debería servir para orientar los sistemas de organización del trabajo docente, incluida la *carrera profesional*.

La carrera genera un «ciclo de credibilidad» profesional –o de reconocimiento– (Latour y Woolgar, 1988), que, aplicado al campo docente, podría sintetizarse así: la necesidad de reconocimiento docente puede precisar de recursos –no solo materiales– para formarse y experimentar con el fin de obtener logros educativos que sean reconocidos (evaluados) mediante incentivos diversos (nuevos recursos, mejora de las condiciones docentes, etc.). La calidad de un sistema educativo, y el buen funcionamiento de una organización, depende de su capacidad para generar *ciclos de reconocimiento* racionales, que orienten –presionen– la conducta de los individuos y a la vez sean funcionales para los objetivos de la organización. La carrera puede tener una plasmación más o menos objetiva, que se refleje en un sistema regulado de puestos y de acceso a los mismos, o puede quedar ambiguamente dibujada. Pero si el ciclo no está bien diseñado, si permite desviaciones, si las presiones que los sujetos perciben no son racionales o son contradictorias con otras demandas de la organización –por ejemplo: el trabajo en equipo frente a los méritos individuales, el impacto académico frente al impacto profesional y social– tanto la organización como el sistema se resentirán. Siempre hay a mano posibles ejemplos: ¿la producción de publicaciones tiene que ver con la realización de investigaciones?, ¿el reconocimiento docente tiene que ver con las prácticas en el aula?, etc.

Ante la existencia de demandas o exigencias paradójicas, la investigación en Organización Educativa debería contribuir no solo a desvelarlas sino también a identificar diferentes estrategias de respuesta de los individuos y los grupos, así como sus efectos en la mejora del sistema. Con frecuencia, los individuos deben hacer adaptaciones y ajustes para obtener sus fines, son «ajustes secundarios» (Goffman, 1970), que contri-

buyen a generar un doble funcionamiento en la organización, en el que la definición oficial va por un lado y el funcionamiento real por otro. Existe una tensión entre la normatividad legislativa y la normatividad didáctica; entre el modelo estándar, basado en el cumplimiento de funciones, jerarquía y estabilidad del sistema, y la flexibilidad y la autonomía que exigen la innovación y la experimentación; entre el gerencialismo que inspira la dirección escolar y la colaboración profesional que exige el trabajo docente.

Aunque la docencia de calidad escapa a una normatividad cerrada y depende en buena medida del compromiso profesional y social del profesor, los sistemas de evaluación docente deberían huir de la burocratización, de los procesos simples de recogida y análisis de información, de la búsqueda de culpables... y orientarse a comprender, a tomar decisiones para mejorar o a incentivar las buenas prácticas. Los efectos perversos de los indicadores de rendimiento centrados en el alumnado y, en general, de los sistemas de evaluación normalizada, asociados al devenir de las políticas conservadoras y neoliberales, han sido suficientemente demostrados (Elmore, 2003; Bolívar, 2003 y 2004b; Torres, 2006; Newton et ál., 2010).

Entender y organizar el trabajo docente en un espacio más grande que el aula exige nuevas competencias, como dominar de manera conceptual y práctica formas de organización más complejas, negociar la organización del trabajo con los colegas, relacionarse con los agentes del entorno, etc. (Perrenoud, 2010). Sin embargo, si la formación docente pretende dar respuesta a estas competencias deberá modificar ciertos presupuestos:

- El conocimiento sobre Organización Escolar sigue siendo considerado un conocimiento práctico que se adquiere con la práctica.
- No es un ámbito importante en la preparación para la docencia, en la que el protagonismo lo sigue teniendo el aula. Un ejemplo de ello son las dificultades existentes para que los estudiantes de Enseñanza primaria y secundaria realicen prácticas de «organización»<sup>3</sup>.
- La Organización Escolar queda reducida al ámbito de la gestión, a la aplicación de unas técnicas.

---

<sup>3</sup> En los actuales temarios de oposiciones al Cuerpo de Maestros los descriptores relacionados con la Organización Escolar constituyen una mínima parte de los temas, y en las especialidades de Educación Musical, Educación Física e Inglés son inexistentes.

## La tradición investigadora en el campo de la Organización

Un tercer factor que explica el escaso impacto de la Organización en el cambio educativo está relacionado con la tradición de la investigación en este campo, tradición que presenta importantes debilidades, que sintetizamos a continuación (Bolívar, 2004a; Gairín, 1996, 2000; Santos Guerra, 1989; San Fabián, 2010):

- La dependencia que guarda respecto de la investigación realizada sobre las organizaciones no escolares y la falta de un cuerpo significativo de investigación propio.

Los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor se ha visto fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e intuiciones empíricas derivadas de, y desarrolladas casi exclusivamente en relación con, estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias (Ball, 1989, p . 21).

- Los estudiosos de las organizaciones no se han interesado mucho por las escuelas, pues son reacios a admitir las características peculiares de la escuela como organización. Por su parte, los investigadores de la educación han dado poca importancia al fenómeno organizacional. Como consecuencia, la escuela como institución ha sido considerada como una caja negra, cuyas actividades eran pasadas por alto en los análisis de los procesos escolares.
- Hay un predominio de los estudios referidos a las estructuras formales del sistema escolar. Las líneas de investigación en Organización Escolar en las universidades españolas corroboran estas valoraciones y constatan las diferencias respecto a la investigación internacional, más preocupada por cuestiones de «desarrollo organizativo», mientras que en España hay más interés por la calidad en general y por los estudios sobre legislación escolar y las reformas educativo-legislativas (Gairín, 1996).
- La escasez de investigación empírica, con abundante reflexión filosófica y elaboración teórica. Se ha escrito mucho sobre las organizaciones educativas desde las teorías de otros, se han hecho numerosas síntesis y recopilaciones, de interés para la docencia de la disciplina; pero se ha realizado relativamente poca investigación sobre organizaciones educativas. El convencimiento de que lo

que ocurre en las organizaciones educativas está al alcance directo de cualquier observador hace innecesario aplicar procesos de indagación complementarios como los derivados de la metodología de investigación<sup>4</sup>.

- La insuficiente experiencia en procesos de investigación interpretativos y críticos, frente a los que dominan los diseños positivistas y los métodos cuantitativos, a pesar de que las características del paradigma «naturalista» –complejidad, diversidad, heterarquía, causalidad mutua, totalidad, indeterminación, perspectivismo, etc.– lo hacen uno de los más adecuados para el estudio de las organizaciones.
- Una dependencia excesiva de la literatura anglosajona, la cual se ha basado mayoritariamente en la Psicología e ignorado en gran parte la Ciencia Política y la Sociología, para preocuparse más por el estudio de las características del liderazgo, la eficacia organizacional y la conducta de los grupos en las organizaciones.
- Limitaciones que se derivan de la transferencia de los resultados procedentes de la investigación realizada en otros sistemas educativos. La política general de un país y, en particular, su política educativa tienen un impacto visible en la administración educativa y en la propia organización de los centros. Debido a que la práctica de la administración escolar varía entre unos países y otros, los problemas que guían la teoría suelen ser también diferentes. Así, mientras que en el Reino Unido esa cultura puede girar en torno al papel del director, la autoridad local, la cultura, la colegialidad, los estudios etnográficos o los sistemas de autorrevisión; en España lo hace en torno al papel del inspector, la autoridad autonómica, la estructura, las encuestas o la evaluación externa.
- La «indiferencia a las diferencias» (Bourdieu, 1966) parece un rasgo propio de la organización. Aunque en el plano de la literatura, en los últimos años el centro escolar como organización ha pasado a ser considerado un espacio privilegiado de coordinación y unidad del cambio educativo, sin embargo, las estructuras organizativas se han mantenido uniformes e impermeables a los cambios. La tradición centralista del sistema educativo español es una de las principales razones de que esto ocurra, uno de los ejemplos más evidentes es la reforma curricular propuesta en la LOGSE.

---

<sup>4</sup> Una muestra de la débil pujanza de la producción científica en Organización Escolar en nuestro país es la inexistencia de revistas especializadas, con la excepción la Revista *Organización y Gestión de Centros Educativos*, del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, creada en 1993.

- La dependencia, no solo financiera sino fenomenológica, de los investigadores respecto a las organizaciones que estudian. Habitualmente los investigadores –así como los «organizadores»– han sido socializados –«organizados»– por las organizaciones que tratan de explicar o gestionar. «El estudio de la educación dentro de la propia cultura plantea importantes problemas al investigador en términos de sus relaciones con los miembros de la sociedad que estudia y en relación con su habilidad para comprender esta sociedad... conocer mucho sobre un escenario afecta seriamente la habilidad del investigador para aprender más» (Everhart, 1977, p. 2). La construcción de la ciencia de la organización no puede desligarse de la relación de los teóricos –y prácticos– de la organización con las instituciones que toman como objeto de estudio y de gestión, de las cuales, en numerosos casos, son o han sido miembros.
- Otro factor que condiciona la investigación en Organización Escolar son las exigencias y características del trabajo de campo en este ámbito. Las propias dinámicas escolares, el carácter parcial, fragmentado y episódico con que se suele presentar la vida escolar hace especialmente difícil el análisis de las escuelas como organizaciones. En general, no es fácil investigar en una organización sin interferir en su marcha normal. Además, suele precisar el consentimiento y, a veces, el apoyo financiero de los que controlan la organización, quienes vigilarán que los proyectos de investigación sean convenientes y útiles desde su punto de vista. La propia organización de los centros escolares no contempla la investigación como una de sus funciones, pues se considera más una actividad que un campo de estudio.
- El fracaso en adoptar una perspectiva realmente organizacional de la escuela y el excesivo peso del aula como unidad de enseñanza. «Hasta ahora se ha dedicado casi toda la atención al nicho ecológico del aulas», dice Santos Guerra (1989, p. 6), que señala la necesidad de superar el ámbito del aula e investigar el marco organizacional, el centro como escenario natural. La tarea de la investigación en Organización Escolar consiste precisamente en traducir las inquietudes y problemas educativos en términos organizacionales y, a la inversa, las realidades organizacionales en funciones y planteamientos educativos, de forma que podemos decir que su valor reside en su habilidad para pasar de un nivel a otro.

La investigación educativa ha marginado el contexto organizacional de la enseñanza y ha reforzado las perspectivas funcionalistas: una ingenua –funcionalismo pedagógico–, que piensa que las instituciones educativas están organizadas de la mejor manera posible para cumplir sus objetivos, y otra determinista –funcionalismo socio-

lógico-, según la cual los esfuerzos en el cambio organizativo se muestran de manera poco relevante en los resultados.

Tras hacer una revisión de las diferentes corrientes en el campo, López Yáñez (2006, p. 23) afirma que:

«El conocimiento útil para comprender las organizaciones –también las educativas– y para intervenir en ellas está actualmente disperso entre movimientos articulados en torno a principios *cuasi*ideológicos y teorías de medio rango sobre el liderazgo, la cultura institucional, los recursos humanos, la planificación, la gestión del conflicto, el cambio, etc. Entre todos producen una imagen fragmentada de las organizaciones, como si fueran un compendio de procesos independientes unos de otros».

La irrupción de diferentes metáforas y las nuevas perspectivas llegadas al campo de estudio de las organizaciones no han ocasionado un cambio de paradigma, sino una multiplicación de los paradigmas bajo lo que Donmoyer (1999) ha llamado «la política de la gran carpa»<sup>5</sup>.

Sin embargo, la situación está cambiando en los últimos años, con la aparición de importantes trabajos empíricos –con frecuencia vinculados a tesis doctorales–, investigaciones basadas en metodologías cualitativas y de estudio de casos y, en general, con la incorporación de temáticas más en línea con el contexto internacional, como son las dinámicas de mejora, el trabajo en equipos, las organizaciones que aprenden, el liderazgo, la autonomía, la cultura, el desarrollo profesional, el trabajo colaborativo<sup>6</sup>, etc. Si bien sus efectos sobre la realidad organizacional tardarán en hacerse visibles, se constata una evolución hacia una visión de la realidad más dinámica y compleja, que considera las dimensiones ideográficas así como las ideológicas, políticas y éticas, ampliada a las instituciones no escolares y no formalizadas, que ve la escuela como una institución abierta a su contexto comunitario y que se apoya en métodos etnográficos (Santos Guerra, 2005).

Necesitamos una investigación que haga al profesorado más consciente (Sarasola, 2006) de lo que ocurre no solo en su aula sino también en la organización de la que forma parte. Aunque habrá diferentes vías para lograrlo, sin duda guardarán relación con el «profesor investigador» de Stenhouse o el «profesional ampliado» de Hoyle, agentes comprometidos con su contexto organizativo y social. La investigación mejo-

<sup>5</sup> La metáfora se refiere a una gran carpa bajo la que conviven diferentes marcos de racionalidad, sin apenas integración de ideas, aunque con una apariencia de inclusividad y aceptación de las diferencias.

<sup>6</sup> Una buena muestra de ello puede obtenerse de las actas de los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE), celebrados cada dos años a nivel estatal.

rará las organizaciones educativas cuando las organizaciones asuman la investigación como una función propia.

«Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir, una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas... Sería posible lograr una base paralela para reflexionar, mediante una investigación y un desarrollo basados en el propio programa de la escuela referido al servicio de perfeccionamiento interno» (Stenhouse, 1984, p. 234).

## Referencias bibliográficas

- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas preocúpese por capacitarlas. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 7, 75-89.
- (2004a): La salud de la investigación en organización escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 1, Vol. 12, 15-22.
- (2004b): Evaluación de centros. ¿Estándares para la mejora? En J. M. MORENO OLMEDILLA, (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 333-361). Madrid: UNED.
- BOURDIEU, P. (1966) L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.
- DONMOYER, R. (1999). Paradigm Talk (and its Absence) in the Second Edition of the «Handbook of Research on Educational Administration». *Educational Administration Quarterly*, 35 (4), 614-641.
- ELMORE, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 9-39.
- ETZIONI, A. (1965). *Organizaciones modernas*. México: UTEHA.
- EVERHART, R. (1977). Between Stranger and Friend: Some Consequences of «Long Term» Fieldwork in Schools. *American Educational Research Journal*, 14, 1, 1-15.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). *La investigación en Organización Escolar*. Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (pp. 53-106). Tarragona: Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología.

- (2000): *La investigación sobre enfoques organizativos en educación*. Actas del VI Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario, Vol. II.
- GATHER, M. Y MAULINI, O. (2010). Introducción: la organización del trabajo escolar. Cómo lograr su evolución a través de la reflexión. En M. GATHER Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 11-46). Barcelona: Graó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- (1992): Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- (2006): De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. GIMENO SACRISTÁN, (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (1970). *Internados. Sobre las características de las instituciones totales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. Londres: Hodder & Stoughton.
- LAFORTUNE, L. (2010). Del trabajo de equipo a su acompañamiento: por una organización del trabajo que favorezca el cambio. En M. GATHER, Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 363-385). Barcelona: Graó.
- LATOUR, B. Y WOOLGAR, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. París: Éditions La Découverte.
- LAVARA GROS, E. (Dir.) (1968). *Organización Escolar*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2, 1-28.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- NEWTON, X. A., ET AL. (2010). Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: an Exploration of Stability across Models and Contexts. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 23, 1-27.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.



- PÉRISSET, D. (2010). «¡Mi escuela ni tocarla!»: permanencia y cambio en la organización de la enseñanza. En M. GATHER Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 49-66). Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- (2010): Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. En M. GATHER Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Graó.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2010). *Proyecto docente e investigador de cátedra*. Universidad de Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga: EAC.
- (2005): La organización es un árbol. Pasado, presente y futuro de la organización en España. En E. TRILLO (Ed.), *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. (pp. 151-180). Santiago de Compostela: Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- SARASOLA, M. R. (2006). Tres intuiciones sobre la investigación en Organización Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38/3, 1-11.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 155-179). Madrid: Morata.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- (2005): ¿Tienen solución los problemas de la escuela pública o hay que resignarse? *Padres y Madres de Alumnos*, 83, 39-39.
- (2006): El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 42-60). Madrid: Morata.
- WEICK, K. E. (1988). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. En A. WESTOBY (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations* (pp. 56-73). Milton Keynes: Open University Press.

**Dirección de contacto:** José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Aniceto Sela, s/n. 33005, Oviedo, Asturias, España. E-mail: jlsanfa@uniovi.es.

# El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura?

## The development of studies on School Administration in Spain. Integration or Opening-up?

Luis Aguilar Hernández

*Universitat de València. Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España.*

### Resumen

Este estudio trata de analizar el lugar que el conocimiento sobre la Organización Escolar ha ocupado en el área Didáctica y Organización Escolar en el contexto español. Desde la supeditación del conocimiento organizativo al didáctico, que arroja una visión funcional de la organización (como mero envase o escenario de los procesos de aula en el que la asimilación de la organización a la administración rebaja el carácter de los procesos organizativos); pasando por la recuperación del papel de los centros educativos a cargo de los estudios curriculares, la literatura sobre la micropolítica en las escuelas, las culturas organizativas y el cambio o la innovación; hasta los intentos por obtener autonomía y elevar el estatus como conocimiento científico –complementario pero diferenciado de la Didáctica y aun de los estudios curriculares– de una Organización Escolar devenida en *subárea*. Frente a los cambios de orden epistemológico que se estaban produciendo en el campo de las Ciencias Sociales, que proceden antes por «transdisciplinariedad» que por especialización, en el área Didáctica y Organización Escolar no acaba de operarse una superación de la fragmentación de los saberes que dan nombre a la misma. Este trabajo propone ahondar en la dimensión institucional del estudio de las organizaciones educativas, en cuyos márgenes deja de tener sentido la fuerte clasificación de los aspectos didácticos y organizativos al tiempo que la organización se considera un proceso. Se precisa una reflexión sobre el carácter de ese saber nuevo que atañe, ya no a lo didáctico o a lo organizativo, sino a lo institucional. Tal vez sea el momento de volver la mirada a lo escolar

y repensar el problema, para evitar el riesgo de que los procesos de cierre de las organizaciones -que tanto pueden ser condición de supervivencia como perversión organizativa- operen también en el área.

*Palabras clave:* Organización Escolar, currículum, epistemología, centros educativos, análisis institucional.

### **Abstract**

This study is aimed at analysing the place that School Administration has held in the Teaching and School Administration area in Spain. Starting from the subordination of organisational knowledge to the teaching method, which provides an instrumental and functional view of an organisation, a mere container or scenario for classroom processes, where assimilating an organisation to an administration reduces the nature of organisational processes; it has passed through the recovery of schools' roles based on the curriculum, the literature on micropolitics in schools, the organisational cultures and change or innovation; and it now attempts to obtain autonomy and raise its status as the scientific knowledge (supplementary but differentiated from Teaching and even from the curriculum) of a School Administration that becomes a sub-area. Despite epistemological changes in the field of social sciences which are due more to transdisciplinarity than to specialisation, the Teaching and School Administration area has not totally overcome knowledge fragmentation. The aim of this paper is to delve into the institutional dimension in the study of school organisations, where the strong classification of the teaching and organisational aspects considered to be a process makes no sense. We need to reflect on this new knowledge that is not related either to teaching nor to the organisation but to the whole institution. Perhaps it is now time to look back to the schools and rethink the problem in order to avoid the risk that organisational closing processes -as a survival condition or as an organizational deviation- also operate in the area.

*Keywords:* School Administration, curriculum, epistemology, schools, institutional analysis.

## **La organización científica**

La mirada científico-técnica que predominó en el área Didáctica y Organización Escolar (DOE) produjo una simplificación del objeto. Y un gran olvido: a la concepción tecnológica de la enseñanza se hizo corresponder, aunque de manera más tardía, otra meramente funcional de la Organización Escolar. La pretensión de normatividad,

consustancial a la Didáctica, adoptó un cariz de regulación técnica de la enseñanza que no puede entenderse sino en el contexto de la Organización Escolar: la voluntad de propiciar formas *seguras* de enseñanza, tan queridas a cierta Didáctica, necesita de un marco organizativo que pese a que aparece desdibujado no resulta menos determinante. Al asimilar organización a administración se rebajaba el carácter de los procesos organizativos a su perfil más burocrático. Una escuela bien administrada proporcionaba el escenario más adecuado para una enseñanza eficaz; la Organización Escolar, con la misma forma que la industrial, aparecía extraña a los procesos que albergaba, incapaz de procurar su mejora. Era escenario, pues, y no espacio de las relaciones que determinan el trabajo de los profesores y sus efectos en los alumnos; es decir, la organización resultaba negada en el campo, en el área.

Los intentos de racionalización de la enseñanza, con base en determinados supuestos -cf. los principios de organización científica del trabajo de Taylor (Taylor, 1969) procedentes del campo de la organización pero vehiculados por el currículo-, y el proceso de definición del estatus científico del conocimiento pedagógico aparecían inextricablemente ligados; en un momento en que cobraba carta de naturaleza la denominación *Ciencias de la Educación*, el debate se centró en determinar el carácter (científico) de los saberes pedagógicos, de la Didáctica en particular. Resulta paradójico que se pretendiera obtener esa ganancia de estatus en gran medida sin tener en cuenta los contextos de donde se habían extraído dichos saberes: la escuela, con Foucault (1996, p. 191), «lugar de elaboración de la Pedagogía», o la pedagogía científica moderna en conexión con la escuela examinadora y normalizadora (Foucault, 2001, p. 54). Las Ciencias de la Educación, en fin, «redefinieron los problemas pertinentes como cuestiones relativas a procedimientos de instrucción y a la administración de la enseñanza» (Popkewitz, 1994, p. 116). Estaríamos ante lo que el propio Foucault (1992) denominó un *umbral de epistemologización*, que atañe a algo más que a la denominación de los saberes: se trata de la pretensión de alumbrar una *región de cientificidad* por la incorporación del método experimental y, en último término, frente a «una nueva fórmula que podría dar a la Pedagogía en la comunidad universitaria el estatus epistemológico del que parecía carecer» (Bolívar, 1995, p. 107).

El aterrizaje de los estudios curriculares en el área produjo una quiebra epistemológica, porque las dimensiones técnica y didáctica del proceso de enseñanza, para ser efectivas, implican necesariamente una dimensión teórica y epistemológica (Frigotto, 1999, p. 95), de la que se carecía. Como recordaba Bolívar (1999a, p. 25), la convivencia de la Didáctica y la tradición curricular -*dos tradiciones y un solo ámbito o campo*- venían a cuestionar el campo mismo, la mera identificación de los problemas

y la manera de abordarlos. Con todo, la reacción antipositivista, la crítica y la reacción a la Didáctica como tecnología –y su deriva *paradigmática*– pudieron generar, paradójicamente, el debilitamiento de las dimensiones teórica y social, al confiar el saber pedagógico únicamente a la tradición práctica y socavar, así, la vertiente normativa de la Didáctica; del mismo modo, la vindicación del centro escolar en la arquitectura del currículo, que tuvo eco en las reformas de los años noventa, parecía no superar la lógica del encapsulamiento. Una ponderación, la de las dimensiones teórica y social, que acabaría emergiendo cuando la mirada girase hacia las escuelas.

## Una Organización subsidiaria de la Didáctica

El conocimiento organizativo afrontó un proceso idéntico al didáctico –uno de la mano del otro, en verdad: las vicisitudes, compartidas, de «un desarrollo epistemológico joven» (Coronel Llamas, 1998, p. 21)–. La consideración de conocimiento científico no solo le evitó a la Organización Escolar un desarrollo más tardío, sino también una supeditación al conocimiento didáctico. Una revisión de la literatura de las tres décadas precedentes llevaba a Pineda Arroyo (1986, p. 483) a aseverar que desde 1970 «la concepción del centro educativo como empresa domina sobre todas las demás», en coherencia con la racionalidad tecnocrática que asolaba el panorama del pensamiento pedagógico en aquellos años y partiendo de la tradición positivista; la organización había de administrarse con eficacia para acoger y servir de escenario a los procesos de enseñanza, objeto de regulación técnica para la Didáctica. La Organización Escolar aparecía como «la regulación docente del quehacer escolar con el fin de darle plena eficacia y el máximo rendimiento» (Quintana Cabanas, 1978, p. 146) o «el diseño de la estructura organizativa que permita realizar las funciones propias de la institución escolar con eficacia máxima» (Gómez Dacal, 1980, p. 23). La vindicación de un acercamiento científico a la organización llegó a nuestro contexto de la mano de la «Nueva Administración Educativa» (Douglas, 1968; Owens, 1976); que se basaba en la investigación conductual y en los estudios sobre organizaciones del ámbito industrial, militar y de la administración pública, a la que se puede achacar lo mismo que a una literatura gerencialista más tardía: una cierta vacuidad, una esencialización del *hecho organizativo* y un conjunto de lugares comunes que se tienen por conocimiento científico (Le Moüel, 1992); como los principios tayloris-

tas, que son proposiciones de carácter empírico, sin una elaboración teórica rigurosa (Santos Guerra, 1997, p. 165) y que carecen de comprobación científica.

La metáfora de la fábrica o de la empresa para la Organización Escolar se adoptó en nuestro país en los años sesenta, lo que hizo que germinase la concepción gerencialista y eficientista de la escuela (Álvarez Méndez, 1996; Lorenzo Delgado, 2000), deudora del modo de organización fordista (Varela, 1983). Para Santos Guerra (1997, p. 63), el carácter ordenancista, finalista, normativo y subsidiario de la organización, que arroja una visión estática de esta, son elementos comunes a sus diversas conceptualizaciones. Como en el caso del currículo, es posible determinar científicamente el modelo más eficiente de organización, «aplicable a todos los contextos administrativos, sin tener en cuenta el objetivo al que pueda servir esa determinada organización» (Rizvi, 1993, p. 44). La connivencia entre racionalidad burocrática y gerencialista –«la burocratización curricular implica adoptar modelos organizativos semejantes a los existentes en el mundo empresarial» (Beltrán, 1991, p. 149)– arroja, pues, una concepción instrumental de la Organización Escolar que soslaya la singularidad de las escuelas, «el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas» y convierte a la organización en un elemento subsidiario de la Didáctica (Santos Guerra, 1997, pp. 73-75).

## La organización en la arquitectura del currículo y el cambio

La llegada de la tradición de los estudios curriculares operó una tímida superación de la hipotrofia de lo organizativo (Beltrán, 2005) que regía en el área, al darle valor a «la práctica que es posible elaborar en el marco organizativo de cada centro» (Gimeno, 1992, p. 235). El centro encontraba su lugar en la arquitectura del currículo y se convertía en una instancia de mediación curricular y, aunque desde una concepción un tanto roma –con una lógica de desagregación vertical–, se aceptó en el ámbito político-administrativo como uno de los niveles del modelo de desarrollo curricular. Pero, en una suerte de hipertrofia de lo curricular, la organización parecía ahora supeditada al currículo, ¿un trasunto de lo que ocurría en el área? Al confiar las posibilidades del cambio a las reformas curriculares y perder de vista que el currículo estaba predeterminado, «se ignoró también que este curriculum reificaba las cuestiones organizativas», en el supuesto de que «las modificaciones que se introdujeran en los

ámbitos curriculares podrían perfectamente ser soportadas por la vieja organización» (Beltrán, 2005, p. 31).

Tradicionalmente, las organizaciones se habían contemplado en su dimensión estructural, sin prestar atención a las dimensiones cultural, relacional o social (González, 2003a), ni a su sinergia con la primera. Las interacciones, las relaciones dentro de la organización, se estabilizan, se consolidan y conforman culturalmente a los agentes -cf. las culturas profesionales (Hargreaves, 1996)-. Los procesos educativos institucionales son procesos políticos, no meras ejecuciones de protocolos; el conocimiento escolar, una experiencia y no una simple absorción. Todo ello reclamaba atención por parte del conocimiento didáctico-organizativo a los procesos, a las acciones, a lo visible como a lo invisible, a la lógica material como a la afectiva, tan determinante en el cambio como aquella. En el origen de este giro se encuentra el interés que el campo albergó por los aspectos micropolíticos (Ball, 1989; Hoyle, 1988), los cuales, en un momento en que no abundaban «las investigaciones sobre Organización Escolar y menos aun las de carácter etnográfico» (Santos Guerra, 1996, p. 428), inauguraban un universo simbólico y un programa de investigación nuevos. Los análisis micropolíticos (González, 1998; Santos Guerra, 1993 y 1994) se filtraban «en los entresijos de la estructura» del centro escolar (González, 2003c, p. 135). Esta perspectiva tuvo un eco considerable en el análisis sobre la dirección escolar (Gairín, 1993a; Gimeno et ál., 1995; San Fabián y Gago, 1993). Otros temas emergentes fueron los del conflicto en las organizaciones (Jares, 1995), o la participación (Martínez Rodríguez, 1998; San Fabián, 1992). Así también, la consideración del centro como sistema relacional y de comunicación (Domínguez Fernández, 1993).

Coronel Llamas (1998, p. 121) recuerda, no obstante, que los estudios sobre cultura organizativa tienden a «subestimar conflictos inherentes e importantes rasgos estructurales de las organizaciones». Antúnez (1993, p. 499) afirma que el énfasis en el estudio de la cultura de las organizaciones no debe desterrar los modelos formales, pues «hay que diferenciarlas [cultura y estructura] en ocasiones por necesidades metodológicas pero no son dos realidades separadas». En la línea de las críticas a la visión culturalista por su tenor descriptivo, su olvido del contexto y su escasa capacidad para el cambio, Tyler (1991, p. 109) se pregunta «¿cómo podemos explicar la continuidad de la estructura formal de la escuela si tan insatisfactoria parece para profesores y estudiantes?». De ahí, tal vez, que el foco de las políticas y prácticas de innovación se ponga tanto en la «reestructuración» como en la «reculturación» (Fullan, 1993; Bolívar, 1999b; Escudero, 1999a).

El augurio de «nuevas formas organizativas caracterizadas por la capacidad de adaptación, flexibilidad, oportunidad, colaboración y compromiso [que] están pidiendo insistentemente paso en el contexto de obsoletas, rígidas y oxidadas estructuras escolares» (Coronel Llamas, 1998, p. 57) se haría patente en una de las metáforas que más fortuna obtuvo en el área –y que, tal vez, sea la más sintomática del cambio en la concepción de lo organizativo– la de «las escuelas que aprenden» (Bolívar, 2000; Domínguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2000; Gairín, 1999; Sancho, 2002; San Fabián, 1996; Santos Guerra, 2000). Metáfora no tan lejana de la que Morgan (1990) expresó como «la organización como cerebro» y sobre la que Escudero (2000) mostraba sus dudas.

También se observan claroscuros en la ingente literatura del cambio, en particular, en relación con los llamados movimientos de las escuelas eficaces y, sobre todo, de mejora de la escuela (Bolívar, 1999b; Escudero, 1999a; Martín Rodríguez, 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002), si bien estos tuvieron la virtud de reconocer la importancia de los centros y de los actores educativos en los procesos de cambio. En cualquier caso, el discurso iba de las reformas a la innovación, redimensionando el papel de los centros y «una construcción colegiada de la profesión docente [así como] la creación de contextos, relaciones y procesos sociales» determinados; una «ecología favorable», en fin (Escudero, 1999b, p. 287). A los procesos de autoevaluación, que Domínguez y Díez (1996, p. 349) entendían como «análisis de la cultura del centro como proceso de investigación evaluativa» los llamaban, asimismo, innovación y mejora; Bolívar (1999c, p. 380), por su parte, recordaba que el conocimiento generado sobre evaluación de centros se puede encuadrar en el cónclave de estos movimientos que venimos señalando, en particular, los de «eficacia», «mejora» y «calidad»; y Beltrán y San Martín (1996) señalaban los usos legitimadores del término «autoevaluación institucional» y sus efectos de *perfilado* institucional. El cambio pasaba a conceptualizarse, pues, como un proceso no solo estructural y cultural, sino también emocional y político, de naturaleza multidimensional (Fullan, 2007), en gran medida impredecible, contingente, caótico y complejo, características todas atribuibles a la propia organización, en contraposición, se diría, a la hipertrofia de la razón que se podía apreciar en las aplicaciones de la reingeniería de procesos en las organizaciones educativas (Martín-Moreno, 1998; Municio, 1996), o en toda la literatura –no tan lejana a esta– de la gestión de calidad, que hemos analizado en otros escritos (Aguilar, 2006 y 2009).

La consideración del centro como unidad de innovación es deudora, a su vez, de aspectos de las nuevas concepciones organizativas. Para Bolívar (2002, p. 141), etiquetas como «Revisión basada en la escuela», «Mejora de la escuela», «Desarrollo curricular basado en el Centro», «Formación centrada en la escuela» u «Organizaciones que aprenden»,



que hemos venido refiriendo, tienen su origen en el Desarrollo Organizativo (DO), que perseguía «promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los propios agentes, y especialmente de los centros escolares como organizaciones». Y si cuesta compartir el optimismo de Muñoz-Repiso (2002, p. 186) cuando afirma que «el replanteamiento en profundidad de su objetivo llevará a los centros, por fuerza, a cambiar toda su *organización* y su concepción del *liderazgo*», no podemos dejar de estar de acuerdo con él cuando reclama mayor flexibilidad organizativa así como la institucionalización de agentes externos que apoyen las iniciativas de mejora. En cualquier caso, como apunta Bolívar (2002, p. 142), el «DO» surgió en las organizaciones empresariales y, para el caso de las organizaciones educativas, «no ha contribuido a dar respuesta a los aspectos didácticos y curriculares».

## El desarrollo de la Organización Escolar

La celebración bianual, desde 1990, de los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) –en este curso se ha celebrado el undécimo– da cuenta de un intento por desarrollar la organización dentro del conocimiento didáctico-organizativo. Resulta significativo que tales encuentros comenzaran designándose «de Organización Escolar» y adoptaran más tarde la denominación de «Organización Educativa», la cual es, para Santos Guerra, (1997, p. 23), «un término más apropiado [...] porque incluye a todos los niveles del sistema educativo [y] abarca a otras esferas no institucionales del sistema social».

Este desarrollo de la organización venía a paliar la situación, que se diría precaria, del componente organizativo en el área, con escasa presencia de publicaciones; los libros de Organización Escolar son en muchos casos meros inventarios de las dimensiones de la escuela con escasa elaboración teórica y proceden, por lo general, del campo de la organización empresarial, según afirma Santos Guerra (1997, pp. 26-27), para quien la Organización Escolar habría ocupado «un lugar de segundo orden en el campo de los estudios de educación [...] a pesar del florecimiento que en los últimos años está teniendo este campo de estudio». Esto se aprecia en la falta de análisis profundos de las escuelas, en el papel subsidiario atribuido a la organización respecto del preponderante que se otorga a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la dependencia de las regulaciones de la administración y en la formación eminentemente disciplinar

de los profesores, así como en la falta de «pensadores e investigadores que hayan trabajado y profundizado en esta vertiente» (aquí se olvidan trabajos sugerentes desde el ámbito de las sociología de autores como Lerena, Fernández Enguita y Ortega).

Los años noventa serían el momento, según Lorenzo Delgado (2000, p. 114), de revitalización de la Organización Escolar debido a: (a) la apertura a otros paradigmas como el interpretativo-simbólico, el crítico ideológico y otros ligados al pensamiento complejo y la globalización; y (b) la internalización del conocimiento organizativo producido y el consumido en nuestro campo. De la Torre (1993, p. 229) señalaba aspectos incipientes de ese cambio en los años ochenta, a saber: (a) el tránsito de un enfoque racional en los modelos –de índole administrativa, estructural, funcionalista o sistémica– a la introducción de modelos políticos y simbólicos; (b) el esfuerzo por una justificación epistemológica allí donde estaba ausente, en un cuerpo de conocimientos procedente de los paradigmas de racionalidad científica; (c) la integración, tanto de la Organización como de la Didáctica, en la perspectiva curricular; (d) el hecho de que el centro escolar pasara a ser considerado la unidad del cambio y desarrollo del profesorado; (e) la dimensión creativa de la institución escolar: las escuelas generan cultura; (f) un creciente interés por la evaluación de los centros, profesores y programas, y por la mejora de la calidad y la autonomía en la gestión –y lo primero como condición de lo segundo–; y (g) la micropolítica como nueva dimensión de la vida organizativa. Santos Guerra (2001, pp. 11-12) coincide con De la Torre en el papel desempeñado por el currículo, entre otros, en el redimensionamiento de la Organización Escolar en las llamadas Ciencias de la Educación, pero en un sentido distinto. Así, la presencia de la reflexión sobre la organización en el currículo –como apuntamos en el apartado anterior– habría coincidido con –o dado en producir, paradójicamente– un aumento de la autonomía disciplinar de la Organización Escolar respecto de la Didáctica. Como De la Torre, Santos Guerra considera que un análisis más rico y profundo, frente a la visión formalista y funcionalista de la organización, había traído a primer plano aspectos culturales, ideológicos, políticos, éticos, etc., que generaban nuevos enfoques (*micro*, cualitativos, etnográficos, narrativos) y problemas (temas de género, currículo oculto, aspectos psicológicos de los actores, etc.). Para San Martín y Beltrán (2002, p. 42) este proceso sería un aspecto particular del proceso más amplio de crisis en la Sociología que «tuvo inevitablemente sus efectos en otros campos colindantes». (Proceso curioso este, por el que los esfuerzos de demarcación o autonomización de los campos operan, en verdad, en razón de flujos transdisciplinares).

Frente al influjo sofocante de la racionalidad instrumental, que hizo depender las soluciones organizativas del sentido común, las recetas administrativas y la intuición

individual, en ausencia de más investigación y mayor profundización teórica (Santos Guerra, 1997, p. 27) –lastrada, esta última, según Coronel Llamas (1998, p. 38), por una visión dualista, polarizada–, la Organización Escolar pasó a ser «un campo de estudio donde los centros se contemplan como entidades fundamentalmente sociales, en los que dichos elementos quedan sujetos a una trama de relaciones y procesos dinámicos, complejos, ocultos, que dan significado a la vida organizativa» (Coronel Llamas, 1998, p. 29), lo que dio en producir una imagen más dinámica de la organización. El centro escolar pasó a ocupar un lugar central en los procesos de desarrollo e innovación curriculares (Bolívar, 1999c; Escudero, 1988, 1999a), con lo que contribuyó al desarrollo de la Organización Escolar.

Tal vez porque «la organización escolar ha sido abordada desde perspectivas poco atrayentes, escasamente relevantes, excesivamente abstractas y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar» (Santos Guerra, 1994, p. 37), la disciplina necesitaba, según Coronel Llamas (1998, p. 42), «adentrarse en territorio escolar».

## ¿Integración o demarcación?

Este desarrollo epistemológico y metodológico llegaba con cierta demora al ámbito de la organización, pero adoptaba prismas y preocupaciones semejantes a los del ámbito curricular. Lo que evidenciaba que los problemas, como los enfoques, reclamaban un planteamiento integrador. ¿Por qué entonces se procedió por especialización? ¿Fueron más determinantes las cuestiones de campo en su vertiente académica, diríamos, que en la epistemológica? Como señala Santos Guerra (1997, p. 26), «las fronteras académicas que dividen el conocimiento son, a veces, caprichosas y obedecen a intereses más o menos justificables desde el punto de vista lógico y social». ¿Cómo entender, de otro modo, que se fragmentara la mirada si los problemas parecían demandar una mayor integración?

Ferrández (1993, p. 33) –que tomó el esquema de Gairín (1993b, pp. 59 y ss.)– sugería limpiar «el campo conceptual de tratamientos conceptuales tangenciales [...] ir a la realidad y buscar cuál es el componente o los elementos constitutivos del objeto de estudio de la Organización Escolar»; defendía los límites del área DOE, negaba la posibilidad de enmarcar la Organización Escolar en otras áreas, en particular Teoría e Historia de la Educación, encargada de los temas de Política Educativa o Adminis-

tración del Sistema Educativo –en algún momento, recuerda Santos Guerra (1997, p. 26), la disciplina se denominó Organización y Legislación Escolar, y después se escindiría en sendas áreas-, «tratamientos» que vendrían a ubicarse como «previos a» o «por encima de» los temas organizativos. Santos Guerra (1997, pp. 18 y ss.) diferenciaba la organización escolar –la realidad- de la Organización Escolar –el conjunto de conocimientos, teorías o ciencia sobre la organización educativa- y, hacia fuera, la Organización Educativa de otras disciplinas con idéntico apellido pero distinto significado (administración, gestión, dirección, planificación, *management*, etc.), aunque en su caso reivindicando la interdisciplinariedad, «porque las fronteras entre los contenidos son muy borrosas». Hacia dentro, Ferrández (1993, pp. 25 y ss.) parecía apuntar la subdivisión en el área. Así, la organización diferiría de la Didáctica ora en el objeto ora en la contextualización, pero desde la *interdependencia*. Ítem más, «la Organización Escolar “interviene”, pero no en el proceso de enseñanza, sino en la estructura global y específica en la que se da ese proceso»; en fin, «tanto el objeto de estudio como la finalidad perseguida diferencian a la Didáctica y la Organización Escolar, pero ambos tratamientos son complementarios». Acababa definiendo el objeto de estudio –y objetivo científico- de la Organización Escolar como «la estructura organizativa de las instituciones educativas». Gairín (1993b, pp. 51-53) advertía que la Organización Escolar hace hincapié en la *interrelación* más que en la mera ordenación de elementos materiales y estructurales, en la *realidad escolar*; y certificaba el estatus adquirido, que exigía complementariedad, pero no «cuasi-asimilación de la Didáctica y la Organización Escolar»:

La Organización Escolar sería la estructura de carácter científico que regiría la acción educativa y en tal sentido la planificación educativa general no podría realizarse sin haber definido las normas que relacionan los medios humanos, materiales y funcionales que se quieran dedicar al proceso educativo. No admitir esta subordinación sería olvidar el sentido instrumental que deben tener las organizaciones y convertirlas en fines (Ibíd., p. 56).

Aunque Gairín apuntaba al ámbito de lo pedagógico como marco general y «elemento de síntesis», persistía, pues, la sensación de instrumentalidad; así, las condiciones organizativas oficiaban como un marco de posibilidad para lo didáctico, pues, a la inversa, «acomodar la organización al diseño instructivo elaborado previamente solo parece posible en el marco reducido del aula»; la complementariedad de la Didáctica y la Organización Escolar, «partiendo cada una de su identidad y especificidad ha de

tender en un plano de igualdad a una acción integradora y eficaz» (Ibíd., p. 57), lo cual parecía dejar a salvo las respectivas identidades disciplinares. Por ende, correspondía también a la Organización Escolar el estudio del currículo, ya que este contiene dimensiones organizativas a menudo olvidadas que subyacen al «fracaso de múltiples innovaciones»; y si «hablar de currículum supone cuando menos hacer consideraciones didácticas y organizativas [...] la Organización Escolar supera en algunos aspectos al marco curricular» (Ibíd., p. 58). Este esfuerzo de demarcación, que Gairín hacía extensivo a un conjunto amplio de disciplinas y ámbitos de estudio, semeja el que se produjo en la Didáctica con la llegada del prisma curricular, que fue un intento, se diría perplejo, de ubicarse, señalando o apropiándose de los objetos de otras áreas y disciplinas, y aun dentro de la propia, una reflexión sobre el estatus epistemológico de la Organización Escolar y su ubicación en las Ciencias de la Educación que no propiciaba precisamente una ruptura epistemológica en la búsqueda de una mayor integración del conocimiento didáctico-organizativo:

Tanto el planteamiento inicial de subordinación de la organización a la didáctica como la consideración de establecer un «estatuto especial» de la Organización Escolar para establecer relaciones con disciplinas como las anteriormente citadas [administración, política, legislación, etc.] parecen responder a una idea de Organización Escolar difícilmente sostenible en estos momentos [...], poco atractiva e insuficiente de cara a mostrar la recursividad de este campo de estudio para dar cuenta del fenómeno educativo. Es preciso pues, abrir la zona de influencia de la Organización Escolar, de cara a establecer relaciones con otros campos de conocimiento (Coronel Llamas, 1998, p. 25).

Un contexto «preparadigmático», en proceso de epistemologización, que el autor consideraba positivo, pero que operaría, bien al contrario, desde la apertura. De hecho, el desarrollo de la Organización Escolar estaba llegando a través de los temas y los enfoques. Temas híbridos y enfoques transdisciplinares, fronteras difusas que reclamaban una reflexión interdisciplinar, de acuerdo con Santos Guerra (1997, p. 46), para quien los intentos de delimitar los campos de conocimiento habían generado soluciones que eran discutibles por endeables, en términos epistemológicos. Así, a pesar de que la Didáctica había evolucionado gracias a la inclusión del contexto y la experiencia en la noción de «currículo», y la Organización había «abandonado un enfoque simplificado de carácter ordenancista y administrativista para contemplar la escuela como una cultura y un ámbito consistente de aprendizaje» y superado así la concepción instrumental; los modelos

didácticos y de investigación e innovación curricular seguían sin tomar en cuenta las variables del contexto organizativo. De suerte que la Didáctica seguía ocupándose del aula, de los aspectos dinámicos del aprendizaje, de los contenidos explícitos, de qué y cómo se aprende, de las actuaciones individuales de los docentes o de lo relacionado con la Psicología del Aprendizaje; mientras que serían objeto de la Organización el centro, los aspectos estáticos del aprendizaje, lo que desborda el conocimiento reglado, el dónde y cuándo se aprende y las actuaciones de los equipos de profesores (Ibíd. pp. 29-31). Más ampliamente, «lo organizativo queda ligado a aspectos estructurales y de gestión, entendidos como aspectos *asépticos* y *neutrales*, frente a lo educativo y curricular, considerados más ideológicos, cargados de valores y por ello ajenos a las preocupaciones propias de la organización escolar» (González y Santana, 1999, p. 324). Pero, como concluía Santos Guerra (1997, p. 32), «se podría hablar de una didáctica de los aprendizajes a través de la organización, y de una organización de los procesos didácticos», donde «la organización es también en sí misma un elemento educativo» (Ibíd., p. 25); o, dicho de otro modo, se da una codeterminación compleja entre currículo y Organización Escolar (Beltrán, 2005, p. 30). Al cabo, porque lo importante no es sino el campo práctico del que o sobre el que la disciplina extrae o vierte sus conocimientos, «un campo de estudio específico, el organizativo, en el que confluyen los temas, actividades y situaciones, procesos y experiencias relacionadas con el ámbito educativo [...] que muestran el nivel de complejidad de una realidad, la institucional, que a la postre configura de manera peculiar este campo de estudio» (Coronel Llamas, 1998, p. 22).

## Poner en valor lo institucional

Lapassade (1977, p. 288) recuerda que el problema central de la Pedagogía ha de plantearse más en el ámbito institucional y no tanto en el ámbito técnico, lo que supone, a su vez, ubicar lo escolar en la más amplia trama institucional. Para Beltrán (1991, p. 32), «el análisis del currículum sería ficticio si no se considera al mismo tiempo el lugar natural de su emplazamiento, que es la institución escolar». Un acercamiento que implica detenerse en «los principios reguladores de las prácticas institucionales que organizan la mayoría de las actividades de los individuos» (Coronel Llamas, 1998, p. 54), esto es, indagar la(s) racionalidad(es) pedagógica(s) que informan tales prácticas, donde no cabe pensar «lo organizativo como una faceta del centro escolar que discurre [...]

independientemente de lo educativo» (González, 2001, p. 1). En este sentido, la integración del conocimiento didáctico-organizativo pasaba, pues, por «entender [que] lo que sucede en la escuela supone un tratamiento interdisciplinar» y que el diseño de los elementos organizativos ha de atender al sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como las propuestas de cambio curricular a las condiciones organizativas (Santos Guerra, 1997, pp. 34-38).

Es el hecho institucional, pues, lo que cambia la naturaleza de las relaciones entre Didáctica y Organización Escolar. La mirada que rescata la organización no puede obviar esta consideración porque, de lo contrario, operaría una hipertrofia de lo organizativo, una suerte de pseudotecnologismo como el que dominó la Didáctica -ahora sí, a través de su vehículo *natural*, la organización- que dejaría fuera de foco precisamente lo institucional; un intento de (re)conceptualización como el proyectado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje por el prisma curricular, que pudo ser igualmente deudor de préstamos, traducciones y de un cierto apresuramiento por poner al día lo que pudo pensarse como una *subárea*, un ámbito complementario pero diferenciado, específico, dentro del área DOE.

El efecto de este proceso pudo ser la configuración de un doble discurso; por un lado, el que opera en el ámbito científico, académico, teórico y, por otro, aquel que explica el despliegue del currículo desde el ámbito administrativo a los ámbitos prácticos con un corte técnico, que es tanto una escisión del campo -porque a este también le conciernen los contextos prácticos- como el fracaso del proceso de epistemologización que ocupó al ámbito académico, uno de cuyos temas centrales fue la relación teoría-práctica. Al área DOE en particular le cabe la tarea de propiciar otros modos de pensar lo escolar centrados en lo educativo-institucional, en el sentido que en la actualidad pueda tener la institución escolar. No estamos ya en un «momento preparadigmático», más bien hemos llegado a un cierto agotamiento de los paradigmas que liberaron la mirada de la visión positivista, que reclama

«la incorporación de nuevas visiones, la necesidad de llevar a cabo un análisis más institucional que busque los recovecos, las brechas y que le permita zafarse de las ataduras de un funcionalismo estructural que ha inundado prácticamente la totalidad del espacio disponible para la acción, es pues, una apuesta decidida para recuperar un terreno, o incluso visto desde otro ángulo, para redescubrirlo» (Coronel Llamas, 1998, p. 58).

Cabría añadir que «al culto de la organización fuerte y sencilla ha sucedido el elogio de la organización débil, flexible, compleja», es decir, una concepción «más rica que el modernismo funcionalista al que sustituye, y más modesta, puesto que

acepta renunciar al principio central de la sociología clásica, la correspondencia de las reglas institucionales y las conductas» (Touraine, 1993, p. 233), que tiene serias implicaciones, por tanto, en los procesos de subjetivación (Sennett, 2000; Terrén, 1999). Sin embargo, los cambios en el discurso organizativo escolar, que supuestamente han reflejado las transformaciones teóricas del campo, no habrían encontrado eco en cambio en las prácticas organizativas: «una mirada a los centros escolares nos mostraría organizaciones muy semejantes a las de hace cuarenta años» (San Martín y Beltrán, 2002, p. 45).

## Una nueva mirada a lo escolar

La construcción y la mirada son acciones complementarias –la reflexividad al cabo– y el campo incluye al área pero también a los agentes en los centros. Proyectada sobre la organización, la mirada confundió primero el orden con la técnica, como si no existieran otros modos posibles de organización. La apertura de la mirada significó la introducción de notas hasta entonces imprevistas: contingencia, provisionalidad, devenir. Pero una cosa es el modo posmoderno de su conceptualización y otra muy distinta las prácticas en las organizaciones escolares en el contexto de la posmodernidad o la cuestión de hacia dónde han de avanzar los formatos que sucedan a aquellos que, en el contexto de la modernidad, dieron en construir los sistemas educativos. La dilucidación de los criterios que habían de informar ese orden se confió con carácter casi exclusivo a parámetros tecnoburocráticos que la teoría organizativa reelaboró a partir de formas de organización procedentes del ámbito industrial. Nuevas formas de indagación en el campo resaltaron la concurrencia de criterios diversos, no siempre formalizados pero en cualquier caso relevantes, en la construcción del orden organizativo, que restituye a los actores su condición de agentes. Porque tal vez el olvido mayor en el conocimiento del área fue que en la provisión de la experiencia educativa a los estudiantes desde las escuelas, estas se construyen como tales y que eso es parte de la experiencia ofrecida. Se trata, pues, de conferir un sentido de proyecto a la institución, donde los procesos de organización tienen un carácter educativo igualmente; es decir, de prestarle un sentido explícitamente institucional al *proceso* de organización.

La observación, el análisis y la interpretación de las organizaciones, así como la elaboración de propuestas de acción, es competencia también de los agentes de la práctica; lo



es del área DOE, pero ya no en el sentido de dar un cariz tecnológico a la tensión normativa -ineludible tratándose de un campo, el de la educación, práctico-; como no puede la mirada del área prescindir de las interpretaciones de aquellos. El conocimiento atañe al análisis de las situaciones organizativas particulares y a la acción; a la indagación de los problemas uno, a las respuestas la otra. Por ello mismo, la redefinición de la normatividad del conocimiento didáctico-organizativo toca con la problematización de las pretensiones de generalidad, con respecto a las aspiraciones de cientificidad en el área, al tenor de ese conocimiento. Si su proyección práctica es imprescindible, no lo es menos la construcción teórica, tanto de los marcos de entendimiento de las organizaciones como del saber producido acerca de situaciones organizativas y proyectos institucionales particulares. Aunque no sea generalizable, este cuerpo de conocimientos puede alentar e informar el análisis de otras situaciones organizativas que, sustentadas en elementos estructurales comunes y vectores culturales compartidos, combinen parámetros semejantes con márgenes de particularidad e indeterminación. Así, podría orientar respuestas y proyectos en otras organizaciones, y tender redes entre ellas.

Antes que un incremento del estatus de cientificidad del conocimiento didáctico-organizativo, se precisa una reflexión sobre el carácter de ese saber nuevo que atañe, ya no a lo didáctico o a lo organizativo, sino a lo institucional. Tal vez sea el momento de volver la mirada a lo escolar para repensar el problema, retirando algunos filtros que se revelaron perniciosos, así como otros se mostraron paralizantes, agotada en gran medida la mentalidad paradigmática. En este sentido, las posibilidades del área residen en una reducción de la distancia respecto de lo que constituye su objeto: los centros, los profesores y los alumnos. Acercarse a los agentes para devenir agentes. Es necesario entender que el conocimiento didáctico-organizativo solo puede resultar educativo, también él, a condición de filtrarse en -y dejarse filtrar por- el modo en que los agentes piensan y actúan en las organizaciones para actualizar el sentido de sus prácticas y contribuir a repensar su(s) racionalidad(es).

El área forma parte del objeto, ha de mirar(se) en él para desprender las sucesivas capas que dieron en naturalizar el problema de lo escolar y los modos de regulación de la práctica. Fuera del objeto, el área no existe más que como espacio académico, pero no agota el campo. La tentación -y la vivencia- de la distancia respecto de las prácticas institucionalizadas de la educación, de lo escolar, procura escasos réditos a estas y pocos más al área si de incidir en esas realidades se trata. Los procesos de cierre de las organizaciones, que tanto pueden ser una condición de supervivencia como perversión organizativa, podrían predicarse también del área. Los cambios de denominación de las materias en los planes de estudio, y sus inevitables codas en los

manuales al uso, apuntan ahora a los *procesos*, los *contextos*, las *estrategias* y los *sujetos*, apellidos para una Didáctica y una Organización Escolar que aún les preceden y que solo aparecen copuladas -justicia poética tal vez- cuando de una materia anual se trata: la organización, tozuda.

## Referencias bibliográficas

- AGUILAR, L. (2006). *Todo sea por la calidad. Tramar el cambio en educación*. Alzira, Valencia: Germania.
- (2009): Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. *Innovar*, especial en educación, 9-24.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996). Yo también quiero ser eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 78-82.
- ANTÚNEZ, S. (1993). La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar: Nuevas aportaciones* (pp. 483-503). Barcelona: PPU.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BELTRÁN, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València.
- (2005): *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Valencia: Germania.
- BELTRÁN, F. Y SAN MARTÍN, Á. (1996). ¿Autoevaluación institucional? *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 80-85.
- BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- (1999a): El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- (1999b): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (1999c): La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365-388). Madrid: Síntesis.
- (2000): *Los centros escolares como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

- (2002): El Desarrollo Organizativo (DO). En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (pp. 123-146). Madrid: UNED.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1993). El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de un centro. *Revista de Educación*, 300, 63-101.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. Y DíEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1996). La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación. En G. DOMÍNGUEZ Y J. MESANZA (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 347-403). Madrid: Escuela Española.
- (2000): El cambio cultural de las organizaciones educativas. En I. CANTÓN (Coord.), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas* (pp. 13-62). Buenos Aires: FUNDEC.
- DOUGLAS, H. R. (1968). *Organización escolar moderna*. Madrid: Magisterio Español.
- ESCUDERO, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. PASCUAL (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid: Narcea.
- (1991): La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. ESCUDERO Y J. LÓPEZ (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 19-70). Sevilla: Arquetipo.
- (1999a): El desarrollo del currículum por los centros. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 291-320). Madrid: Síntesis.
- (1999b): Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 267-289). Madrid: Síntesis.
- (2000): La escuela como una organización que aprende. ¿Una contribución a la renovación y la mejora de la educación? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 13-20.
- FERRÁNDEZ, A. (1993). La organización escolar como objeto de estudio. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 21-45). Barcelona: PPU.

- FOUCAULT, M. (1992). *La arquitectura del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- (1996): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- (2001): *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*. Madrid: Akal.
- FRIGOTTO, G. (1999). A formação e profissionalização do educador: novos desafios. En TT. SILVA Y P. GENTILI, *Escola S.A. (2ª ed.)* (pp. 75-105). Brasília: CNTE.
- FULLAN, M. (1993). *Changes forces*. Nueva York: Falmer Press.
- (2007): Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. HARGREAVES (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- GAIRÍN, J. (1993a). Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 541-577). Barcelona: PPU.
- (1993b): El objeto de la Organización Escolar. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 47-79). Barcelona: PPU.
- (1999): Estudios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. LORENZO DELGADO, ET AL. (Coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-91). Granada: GEU/COM.ED.ES
- GIMENO, J. (1992). Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. GIMENO Y Á. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 224-264). Madrid: Morata.
- GIMENO, J., ET AL. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.
- GÓMEZ DACAL, G. (1980). *El centro escolar*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ, M.ª T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-240.
- (2003a): Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M.ª T. GONZÁLEZ, (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Madrid: Pearson Educación.
- (2003b): Cultura y subculturas organizativas. En M.ª T. GONZÁLEZ, (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 169-185). Madrid: Pearson Educación.
- (2003c): Las relaciones micropolíticas. En M.ª T. GONZÁLEZ, (Coord.), *Organización y gestión de centros Escolares: dimensiones y procesos* (pp. 131-146). Madrid: Pearson Educación.

- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.T. Y SANTANA, P. (1999). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 321-339). Madrid: Síntesis.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of Educational Organizations. En A. WESTOBY, (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations* (pp. 255-269). Milton Keynes: Open University Press.
- JARÉS, X. (1995). Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros escolares. En VV.AA., *Volver a pensar la educación*, Vol. II (pp. 133-151). Madrid: Morata.
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica.
- LE MOUËL, J. (1992). *Crítica de la eficacia*. Barcelona: Paidós Contextos.
- LORENZO DELGADO, M. (2000). La organización escolar: concepto, contenido y evolución. En I. CANTÓN (Coord.), *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos* (pp. 93-116). Buenos Aires: FUNDEC.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1998). Reingeniería de procesos en los centros educativos. ¿Entre el gerencialismo y la organización-ficción? En Q. MARTÍN-MORENO CERRILLO, ET AL. (Coord.), *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. (pp. 131-154). Madrid: UNED/Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2002). Los movimientos de las «Escuelas Eficaces» y la «Mejora de la Escuela». En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (pp. 71-95). Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- MORGAN, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-Ma.
- MUNICIO, P. (1996). Las estructuras organizativas. En G. DOMÍNGUEZ Y J. MESANZA (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 123-153). Madrid: Escuela Española.
- MUÑOZ REPISO, M. (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la Mejora de la Escuela. En J. MURILLO Y M. MUÑOZ-REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 165-187). Barcelona: MEC/Octaedro.
- MURILLO, F.J. Y MUÑOZ REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: MEC/Octaedro.
- OWENS, R. G. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.

- PINEDA ARROYO, J. M. (1986). La organización escolar entre 1949 y 1976. Un estudio bibliométrico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 473-485.
- POPKEWITZ, TH. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- QUINTANA CABANAS, J. M<sup>a</sup>. (1978). *La Pedagogía moderna, enciclopedia del mundo actual*. Madrid: Noguer.
- RIZVI, F. (1993). La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática. En W. CARR, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 41-63). Sevilla: Díada Editora.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (2002). A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza. En J. MURILLO Y M. MUÑOZ-REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 87-126). Barcelona: MEC/Octaedro.
- SAN FABIÁN, J. L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. En VV.AA., *Cultura escolar y desarrollo organizativo* (pp. 79-118). Sevilla: Universidad de Sevilla/Kronos.
- (1996): ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela*, 30, 41-51.
- SAN FABIÁN, J. L. Y GAGO, F. M. (1993). La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 579-593). Barcelona: PPU.
- SAN MARTÍN, Á. Y BELTRÁN, F. (2002). Tradición y presente en el estudio de las organizaciones escolares. En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (pp. 37-47). Madrid: UNED.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). El sistema de relaciones en la escuela. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 437-479). Barcelona: PPU.
- (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la Organización Escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (1996): Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento. En G. DOMÍNGUEZ Y J. MESANZA (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 405-437). Madrid: Escuela Española.
- (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- (2001): Introducción. En VV.AA., *Organización y gestión* (pp. 11-13). Barcelona: CISSPRAXIS.

- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TAYLOR, F. (1969). *Management científico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos/Universidade da Coruña.
- TOURRAINE, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- TYLER, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- VARELA, J. (1983). The Marketing of Education: Neotaylorismo y Educación. *Educación y sociedad*, 1, 167-177.

## Fuentes electrónicas

- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.T. (2001). La mejora de la organización de los centros escolares. *Revista electrónica ESCUELA PÚBLICA* (Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública de la Región de Murcia, AMYDEP), v1, 3. Recuperado el 20 de mayo de 2011, de: <http://www.amydep.com/revista/numero3/v1n3a4.htm>.

**Dirección de contacto:** Luis Aguilar Hernández. Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Avda. Blasco Ibáñez, 30, planta 6<sup>a</sup>, despacho 16, 46010. Valencia, España. E-mail: [luis.aguilar@uv.es](mailto:luis.aguilar@uv.es).



# Constructivism and Ideology: Lessons from the Spanish Curriculum Reform of the 1980s

## Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta

Encarna Rodríguez Pérez

*Saint Joseph's University, Department of Educational Leadership, Philadelphia, EE.UU.*

### Abstract

Most developing countries have recently undertaken deep educational reforms to prepare their citizenship to the needs of an era of global market and technological information. In terms of the curriculum, most of these reforms have embraced constructivism as a crucial tool for educational change and have presented this notion as inherently democratic. The theoretical analysis offered in this article intends to challenge the international worship to child-centered pedagogies as the guarantor of democratic ideals and to raise the question of the ideological role of constructivism in education reforms. It addresses this question by scrutinizing the Spanish curriculum reform that took place in the late 1980s and early 1990s under the first socialist administration. Formulated from a poststructuralist perspective, the argument presented in this analysis is that constructivism in this reform served as the carrier of the neoliberal agenda of the time by “psychologizing” the learner and by conceptualizing educational change as a process confined within the limits of the student. Based on this analysis, this article reflects on the democratic possibilities of the notion of constructivism. The conclusion of this reflection is that such possibilities rest on the acknowledgement of the inherently ideological nature of constructivism. Identifying this ideological quality, this article concludes, allows us to see the dangers of the discursive forces that give this notion a conservative reading and to engage in



a broader and interdisciplinary conversation on how to respond to these forces with a much more ideologically progressive agenda.

*Keywords:* constructivism, ideology, curriculum reform, child-centered pedagogies, neoliberal rationality, poststructuralism, psychologizing the learner, governmentality.

### Resumen

Muchos de los países en desarrollo han emprendido recientemente importantes reformas educativas para preparar a sus ciudadanos para un mercado global y las nuevas tecnologías de información. En relación al currículo, la mayoría de estas reformas han recurrido al constructivismo como un instrumento crucial para llevar a cabo estos cambios educativos y han presentado esta noción como inherentemente democrática. El análisis teórico que se ofrece en este artículo intenta cuestionar este culto internacional a las pedagogías centradas en el alumno como la garantía de los ideales democráticos en la escuela y formula la pregunta de cuál es el papel ideológico que estas pedagogías juegan en las reformas educativas. Este artículo responde a esta pregunta evaluando críticamente la reforma curricular española liderada por la primera administración socialista en los años ochenta y noventa. Formulado desde la perspectiva postestructuralista, el argumento que se presenta en este análisis es que el constructivismo en esta reforma sirvió como instrumento a la ideología neoliberal del momento al «psicologizar» al estudiante y conceptualizar el cambio educativo dentro de los confines del estudiante como individuo. Basado en este análisis, este artículo reflexiona sobre las posibilidades democráticas del constructivismo. La conclusión de esta reflexión es que dichas posibilidades se encuentran en el reconocimiento expreso de la naturaleza ideológica del constructivismo. Se concluye argumentando que es la identificación de esta cualidad ideológica lo que nos permitirá ver los peligros de las fuerzas discursivas que le dan a esta noción su carácter conservador e iniciar una conversación mas amplia e interdisciplinaria sobre cómo responder a estas fuerzas discursivas con una agenda ideológica mucho más progresista.

*Palabras clave:* constructivismo, ideología, reforma curricular, pedagogías centradas en el alumno, racionalidad neoliberal, postestructuralismo, psicologización del estudiante, gubernamentalidad.

Most developing countries have recently undertaken deep educational reforms to prepare their citizenship for the needs of an era of global market and technological information. Structurally, many of these reforms share important similarities, particularly the emphasis on the process of decentralization. Samoff (1999), for example, explains

how educational reforms in Africa in the 1990s made similar recommendations for countries with very different historical and socioeconomic contexts: “Decentralize. Increase school fees. Expand private schooling. Reduce direct support to students, especially at the tertiary level. Introduce double shifts and multigrade classrooms. Assign high priority to instructional materials. Favor in-service over pre-service teacher education” (p. 51). A similar pattern can be seen in Latin America. In most countries of the southern cone, the neoliberal policies of the 1980s coincided with the process of political democratization suggesting that decentralization and school privatization would be the best way to make education equitable and accessible to all students (Aikman, 2000; Arnove, Franz, Mollis & Torres, 1999; Gentili 1997).

An important aspect of these reforms that have attracted less attention in the literature but that is particularly interesting for this study is the identification of constructivist perspectives as a fundamental tool in countries pursuing democratic changes (Domínguez de Montoya, 2008; Niyozov, 2009; Tabulawa, 2003; Woo & Simmons, 2008). Whether the goal of educational changes is referred to as “developing critical thinkers,” “teaching for meaning,” “transformative teaching,” or “child-centered pedagogies,” one of the main pedagogical assumptions of most recent reforms is that a more autonomous and independent student will successfully undertake the major challenges demanded by democratic regimes. Tabulawa (2003) refers to the power of this assumption in the educational policies implemented by the governmental agencies involved in policy and economic development in non-Western countries by stating that learner-centered pedagogies are “[o]ften singled out... as the nexus between education and the broader principle of democracy” (p. 8). On these grounds, constructivism, almost regardless of the version of this notion advanced in each of the reforms, appears as an intrinsically good idea. More importantly, it is presented as a concept ideologically aligned with the most progressive and democratic forces in education.

This article intends to challenge this international worship of child-centered pedagogies as the guarantor of democratic ideals and to raise the question of the ideological role of constructivism in education reforms. It addresses this question by analyzing the Spanish curriculum reform that took place in the late 1980s and early 1990s under the first socialist administration. Formulated from a poststructuralist perspective, the argument presented in this analysis is that constructivism in this reform served as the carrier of the neoliberal agenda of the time by “psychologizing” the learner and by conceptualizing educational change as a process confined within the limits of the student. Based on this analysis, this article reflects on

the democratic possibilities of the notion of constructivism. The conclusion of this reflection is that that such possibilities rest on the acknowledgement of the inherently ideological nature of constructivism. Identifying this ideological quality, this article concludes, allows us to see the dangers of the discursive forces that give this notion a conservative reading and to engage in a broader and interdisciplinary conversation on how to respond to these forces with a much more ideologically progressive agenda.

## **Curriculum Reform and Democratic Process in the First Socialist Administration in Spain**

With the benefit of history, understanding the curriculum reform implemented in the 1990s under the socialist leadership also allows us to understand the context of larger political changes in Spain at that time. As we remember, this reform was prompted by the overwhelming victory of Partido Socialista Obrero Español (PSOE) in 1982, and the desire for change expressed by most Spaniards in this election. Understanding that “education is a crucial component of democracy” (Maravall, 1987, p.70), education became immediately one of the first targets of political change and a set of laws were passed. Let’s remember that The *Law of University Reform* was passed in 1983 and that only two years later, in 1985, the parliament approved the *Right to Organic Education Act*, the legislation that articulated the new rights to public education extended to all Spaniards by the new 1978 Constitution. Finally, in 1990 the parliament approved the *Reform Law of Compulsory Education* (LOGSE), the ambitious law that intended to reform the entire system of compulsory education and that constitutes the core of this analysis. As we remember, the most important objectives pursued by this legislation were to increase the age of free and compulsory education from 14 to 16 years, to restructure compulsory education into three different levels, to modernize vocational education, and to improve the overall quality of education (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995).

It is important to note here the deliberative process that guided the approval of this law. As a reaction to the strongly present memory of the dictatorship at the time and the top-down decision making system of this regime, the design of the LOGSE was conceptualized and implemented in two phases. The first one, roughly

1983 to 1986, was meant to be of an experimental and innovative nature and invited schools that wished to participate in this process to try new ways of teaching and new curriculum models. The second phase was conceived as a time to compile the materials developed in the experimental stage, to discuss them, and to elaborate the final proposal to be endorsed by official law. In this second phase the Ministry of Education submitted several documents for debate such as the 1987 *Plan for the Reform of Education: A Proposal for Debate* (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, Propuesta para Debate) and its 1988 sister document *Plan for the Reform of Vocational Education: a Proposal for Debate* (Formación Profesional: proyecto para la reforma de la educación técnico profesional). The final proposal based on the debate of these documents was released in 1989 under the title *White Book for Educational Reform* (Libro blanco para la reforma del sistema educativo). This proposal contained the structural and curriculum proposal later endorsed by the LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

While the approval of the law was the main legislative goal, curriculum reform and professional development were identified from the very beginning as the engine of the changes that would inform the LOGSE (Martinez Bonafé, 2001). This call to rethink these two areas was, understandably, enthusiastically embraced by groups with a strong tradition of pedagogical innovation such as the Movements for Pedagogical Renewal (MRPS- Movimientos de Renovación Pedagógica) that had been consciously struggling in these two areas. In terms of professional development, these groups had been working with an informal network of teacher training activities that promoted innovative educational practices as well as the marriage of theory and practice. The Ministry of Education adopted this model in 1984 with the creation of the Centers for Teacher Training (CEPS- Centros de Educación del Profesorado), a decentralized teacher development space that provided educators with the opportunity to decide on their professional development needs according to the various curriculum projects developed in the first experimental phase of the reform.

In the area of curriculum, the main focus of this article, the MRPS had developed different proposals and had advocated for teachers to become their main protagonists and designers of the education reform. This perspective was also embraced by the Ministry of Education in the experimental phase of the reform by inviting teachers in the MRPS and other groups to implement creative curriculums in their schools. Particularly important for our analysis here are the theoretical grounds for the pedagogical proposals developed by these groups. Gimeno Sacristán (1995) succinctly

summarizes these approaches and their importance for the experimental reform when he recounts,

From the pedagogic point of view, the educational model which now won official blessing brought together the principles of progressive pedagogy from Europe and America, of activist pedagogy and, more specifically, the popular school of Freinet, the Italian cooperative movements; it borrowed Dewey's approach to learning, the anti-authoritarianism of 1968 French pedagogy, ingredients of Romantic pedagogy which favored new humanist relations in teaching, of Piagetianism, aspirations to interdisciplinary and complementarity in intellectual formation, and a certain militancy against hegemonic textbooks. It stressed the importance of media, a formative model for student assessment, introduction of new technologies, excursions into the outside world to study social, geographical and cultural realities, and generally making use of the environment, establishing connections between intellectual and physical development, stimulating the participation of students, flexible grouping of students and the take-up of action research. (p.119) [*the translation is mine*]

The reader will recognize in this quotation many of the theoretical propositions that we now identify as a part of a constructivist model. To the extent that it was these propositions that energized many teachers during the last period of the political dictatorship, it is not surprising that the experimental phase of the official reform also echoed this perspective and that it embraced constructivist pedagogies as an important tool in the development of innovative curriculum options.

The endorsement of this rich pedagogical tradition elicited interesting curriculum proposals in those schools that engaged in the first and voluntary phase of the reform. Looking back at this stage of the reform, however, we can notice that the second stage of the reform was not grounded in the promises for educational change embedded in this tradition. As many authors have explained, and lamented, the constructivist notion embraced by the Ministry of Education in the official curriculum proposal in the late 1980s significantly departed from the pedagogical tradition that had energized so many educators in the early 1980s (Gimeno Sacristán, 1995; Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1998; Rodríguez, 2001; Varela, 1991, 2007). As these authors explain, during the experimental reform, curriculum changes were undertaking the motto of an "open curriculum" and drew upon the wide range of pedagogical perspectives mentioned above. In the second stage (1986 to 1989), however, the grounds for

this curriculum moved, almost exclusively, to the terrain of educational psychology. Ideologically, this move may seem innocuous and still compatible with democratic reforms. A closer look at this shift, however, will reveal some new and interesting conceptual elements for our analysis and will challenge the notion of constructivism as a natural ally of these reforms.

## The “Psychologization” of the Curriculum

The official proposal for curriculum reform was also heavily informed by constructivism, but by a very different constructivist perspective. Despite the sustaining of both the language and the rhetoric of reform, the *Diseño Curricular Base* (1989), which conveyed the terms of the final curriculum proposal, embraced a curriculum proposition that was homogeneous in nature and that left out pedagogical alternatives outside of the field of educational psychology. This preference for the discipline of psychology is hardly surprising when realizing that this final curriculum proposal was commissioned to a group of professionals in Catalonia led by Cesar Coll, the educational psychologist whose work *Psychology and Curriculum* (*Psicología y Currículum*) became the most emblematic text of the official stage of the reform. In this text, Coll (1991) clearly stated that the main feature of this proposal was its constructivist nature. For him, the final design of the curriculum officially endorsed by 1989 *Diseño Curricular Base*:

[...] reflects a constructivist conception of the pedagogical intervention which intends to impinge on the constructive mental activity of the student creating the favorable conditions for the meaning constructed by him/her to be as rich and as adjusted as possible. In a constructivist perspective, the ultimate goal of the pedagogical intervention is to develop the capability in the student her or himself of making meaningful apprenticeships within a range of situations and circumstances (learn to learn) (Coll, 1995, p. 133). [*the translation is mine*]

The clear shift from pedagogical traditions of constructivism to a more psychological perspective can be conceptualized as a move from a concern with the social and political context of education to the concern for “the” learner and the curriculum that

could ideally teach him/her in every situation. (Cascante, 1995; Martínez Bonafé, 2001; Varela, 1991). In the former, curriculum was understood as a tool for social action. In the later, curriculum seemed to have become a school-bounded effort to design learning experiences that the learner could maximize on his or her own.

Martínez Bonafé (2001) sheds some light on this shift in constructivist perspectives by explaining how the pedagogical alternatives constructed under the political dictatorship that progressive educators endorsed in the experimental phase of the reform were experienced from the discourse of social commitment. Framed as the “cuestión escolar”, or the school question, this commitment represented a permanent search for how to make schools an element of political transformation. In this search, he explains how the MRPS and other innovative educational forces had maintained connections with other social organizations such as labor unions, civic associations, feminist groups, etc. that composed the plurality of positions within the political left at the moment. He further explains how the discourse dominating the official curriculum proposal phase was limited and impoverished by identifying psychological constructivism as the magical key that would open all of the possible pedagogical and curriculum doors. In his view, and in the view of many other critics (Cascante 1995, 1997; Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1998; Varela, 1991, 2007), the final curriculum proposal dismissed the progressive forces that had informed this process so far and subsequently adopted cognitive psychology as the basis of the curriculum. By placing such emphasis on a psychological foundation of curriculum, these authors argue, the conversation on educational change narrowed and created a new psychological jargon that distracted teachers’ attention from the liberating foci of what to teach and why and how to teach. Such psychological jargon was particularly pervasive in the developing of the *Educational Project* (Proyecto Educativo) and the *Curricular Project* (Proyecto Curricular) required by the LOGSE. While these were very rich projects with an incredible potential for inspiring change, the new reliance on the expertise of educational psychology made this process technocratic and bureaucratic. The main goal of professional development in this stage, for example, became to familiarize teachers with the technical information necessary to design school curriculum based on psychological knowledge.

It is important to note here that the shift in the pedagogical traditions from the experimental to the official phase of the reform also signified a shift in the overarching questions that led the reform. In the consuming and demanding process of elaborating school curriculums according to the new psychological expertise, teachers became less involved in conversations about *what* to teach and *why* and,

subsequently, they devoted most of their energies to the discussion of *how* to teach. Accordingly, the evaluation of the curriculum reform schools was conducted primarily in relation to how close it was to the proposal elaborated by the curriculum experts designed by the educational administration.

Reflecting back on this curriculum shift, one of the temptations is to explain it as natural consequence of embarking on a national reform at a time when the discipline of psychology was making its grand appearance in education. It is also tempting to see this shift as an effort to overcome the complexities of the deliberative process started in the experimental reform by choosing a curriculum option that seemed to offer technical guidance to teachers in the designing and implementation of curriculum. While these explanations are probably true in some fundamental ways, looking at this shift from the larger political sociopolitical and economic changes of the country in the 1980s reveals other ideological reasons. To identify these ideological reasons and their meaning for the curriculum reform in Spain we need to now take a short historical detour and an excursion into political theory.

## **Integration into Europe and the Rise of Neoliberal Economic Policies**

A historical look at the 1980s, the decade that witnessed the transition between the experimental and the official stages of the reform, reminds us that the main political event at that time was Spain's integration into the European Community. The process of applying for this integration had started in 1977 with the first elected government of the political transition and had been inspired by the desire to share the levels of security and material comfort that other European nations had enjoyed for many years as a part of their welfare-state system. It was in 1986, however, that the country was granted this integration at which point Spain had to implement the political and economic guidelines of the European Community. By the time this membership took place, however, the hopes for a welfare state had been substantially diminished. This social model was now in crisis and it was struggling for its own survival in many countries (Holman, 1996). Additionally, the European Community was preparing to sign an important monetary agreement that involved, among other things, the new Euro-based currency that is now in place. Formal integration into Europe, therefore,



required many radical changes in the economies of all participating countries in order to maintain a low level of inflation.

This pressure from the forces of globalization as experienced by the European market were coupled with internal political and economic forces in the country that saw the integration into the European Community as both, the justification and the reward to overcome the restricted experience of the country's market policies under Franco (Holman, 1996). The consequence of this political juncture was the implementation of neoliberal policies by the socialist administration that advanced a structural reform through the liberalization of the market by creating more part-time and temporary jobs, increasing labor market flexibility, and privatizing major state-owned companies (McVeigh, 2005).

While supported by many, these neoliberal measures were very difficult for a country seeking to establish a state with higher standards for social welfare and eventually resulted in destructive tensions between the socialist government and other social forces in the country such as the labor unions. By the end of 1980, the latter demanded a higher share of the economic benefits of the decade that they felt they had aided by signing the social pact (Pactos de la Moncloa) during the political transition. The socialist administration, however, demurred such claims on the basis of an unattainable welfare state. These tensions evolved into important social conflicts such as the teachers' strike and the first general strike in 1988 (Holman, 1996). The economic prospect did not improve when entering the new decade. With the Maastricht treaty of 1991 and the global economic crisis affecting Europe in the early 1990s, Spain experienced a massive recession at the beginning of the decade. Despite the neoliberal policies just adopted, unemployment rose to 24% by 1993 (Doz Orrit, 1995). The socialist administration responded to this crisis by implementing even more severe neoliberal economic policies that further flexibilized the market and that attracted foreign capital to the country (Holman, 1996).

What is particularly interesting for our analysis here is that the political energy and appetite for social reforms that took the socialist party to power in 1982 did not materialized in an alternative, or even a serious resistance movement to the neoliberal policies of the late 1980s that eroded the profoundly desired welfare program. Despite all the social conflicts of the moment, the transition to a neoliberal economy became inevitable and occurred undisrupted by the social forces that had formerly unified the post-dictatorship nation. This fact raises the question of how a society so deeply politicized in the previous decade could "surrender" to neoliberalism in such a short period of time. While not providing a full answer to this question, poststructuralist

theory provides important insights into the rhetorical and administrative measures that shaped the dynamics behind neoliberal policies. Such insights will also prove particularly helpful when rethinking the curriculum the shift described above in relation to these policies.

## Neoliberalism as a New Political “Rationality”

From a poststructuralist perspective, neoliberalism is much more than a political doctrine implemented by any government. It is a political rationality that implies a new way of thinking about government that changes the relationship between governments and individuals (Foucault, 1991; Gordon, 1991; Burchell, 1993; Rose, 1992, 1996; Barry, Osborne & Rose, 1996). According to this rationality, neoliberalism, as well as its classic version, liberalism, constitute neither a particular political theory nor a method of government but, rather, a defined way of thinking about the nature of governmental practices, a way of identifying who governs, who is governed, and what governing means (Gordon, 1991). It is this political rationality that, in the opinion of the theorists in this area, makes forms and practices of government thinkable and practicable, not only for those who are the practitioners of government, but also for those upon whom government is exercised. Implied in this definition is an understanding of the nature of governing as something very different from the imposition on the “governed” of those practices or ideologies intended by government. There is an understanding that the rationality of government is constructed as a complex interplay of different practices but which always includes the active participation of those who are being governed.

Foucault (1991) termed this political rationality *governmentality* and explained it as a departure from former understanding of government based on the authority of those governing. Far from this unidirectional downward understanding of government, governmentality, as Gordon (1991) has further explained, is as “a way or system of thinking about the nature of the practice of government (who can govern; what governing is; what or who is governed), capable of making some form of that activity thinkable and practicable both to its practitioners and to those upon whom it was practiced” (p. 3). To the extent that government involves power, this new system of thinking requires the interplay of two different technologies of government:

*technologies of power* and *technologies of the self* (Foucault, 1988). The former submits individuals to certain forms of domination. Because power, in governmentality, is only power if it elicits the response of individuals to act freely and to be agents of power themselves, this rationality requires of the technologies of the self, a notion understood as the process of subjectification through which individuals transform themselves in the pursuit of certain practices of government. Foucauldian scholars such as Burchell (1993) emphasize the importance of techniques of the self in both liberalism and neoliberalism by conceptualizing their articulation as the construction of a “relationship between government and governed which increasingly depends upon ways in which individuals are required to assume the status of being the subject of their lives, upon the ways in which they fashion themselves as certain kinds of subjects, upon the ways they practice their freedom” (p. 276).

But rationality, in both liberalism and neoliberalism, according to foucauldian scholars, is always defined in relation to the market. In liberalism, the rationality for government comes from respecting the quasi-natural entity called the market that needs no governmental interference for its growth. Hence, the individual participates in this growth by taking private initiatives that would nurture his/her growth. In liberal societies, for example, the individual is supposed to invest his or her earned money in the market again so business can flourish and the market can grow. In the same way, the individual is expected to protect the natural flow of the market by supporting those political positions that constrain governmental intervention in private business. In neoliberalism this rationality takes an interesting turn. Beneath these contradictions the government not only defines practices in relation to the market but, more importantly, also advocates for the market itself to become the rationality for government. Neoliberalism does not treat the market as an independent entity. On the contrary, it understands the market as an entity that needs to be provided with necessary conditions for its growth. In Burchell’s (1993) words:

[Neoliberalism] becomes a question of constructing the legal, institutional, and cultural conditions which will enable an artificial competitive game of entrepreneurial conduct to be played to best effect[...]Government must work *for* the game of the market competition *as* a kind of enterprise itself [emphasis on the original] (p. 275).

Burchell’s quotation also speaks for the new role of the state. Under the neoliberal rationality, the market as an entity “exists and can only exist, under certain political,

legal and institutional conditions that must be actively constructed by government” (Burchell, 1993, p. 271). Chief among these conditions, some foucauldian scholars argue (Rose 1992, 1998), is the establishment of an enterprising culture in which government, individuals, and organizations function *as* the market. To guarantee that the competitive and entrepreneurial game of the market is played to its best effect, neoliberalism proposes that all forms of conduct work with the same rationality as the market: imbued with an entrepreneurial rationality. Such rationality not only does include the individual but it makes him or her a fundamental pillar of this rationality. Not only are individuals called upon to display their rationality but they are also asked to take responsibility for themselves, to assume their life as a personal project for themselves, to become enterprising selves. In Rose’s (1992) words:

The subjective being, it is to aspire to autonomy, it is to strive for personal fulfillment in its earthly life, it is to interpret its reality and destiny as matters of individual responsibility, it is to find meaning in existence by shaping its life through acts of choice (p. 142).

This brief incursion into the notion of political rationality and the construction of an enterprising self that identifies the individual as the main site responsible for decisions becomes very useful when trying to understand the outcomes of the tensions that the Europeanization process presented at this moment. It is particularly useful to understand how some of the social problems that Spain was experiencing as part of the neoliberal economic policies that were required to become a full member of the European Market were also redefined as individual rather than social problems and were, therefore, located outside of the responsibility of the state. The socially accepted fact of mass unemployment in the early 1990s and the little resistance that unions and social organizations presented, for example, could be explained by the articulation of the enterprising culture and the enterprising self in Gordon’s (1991) term:

It would seem that a part of the unexpected political acceptability of renewal mass unemployment can be plausibly attributed to the wide diffusion of the notion of the individual as enterprise. The idea of one’s life as the enterprise of oneself implies that there is a sense in which one remains always continuously employed in (at least) that one enterprise, and that it is a part of the continuous business of living to make adequate provision for the preservation, reproduction and reconstruction of one’s human capital (p. 44).

## Curriculum Reform as the Articulation of the New Neoliberal Rationality

The understanding of the neoliberal rationality and the enterprising culture it fosters provides us with new lenses to look at the curriculum reform engineered by the LOGSE. Taking these lenses, the new discursive relations of power that emerged in the reform era devoided the curriculum from the ideological possibilities imagined in the first phase of the reform. Following the analysis articulated above, it can be argued that, just as the state in neoliberalism was no longer responsible for the well-being of its citizens but for the provision of the enterprising culture in which individuals were expected to thrive, the curriculum reform exempted schools from the responsibility of having students achieving specific school knowledge and redefined its role as providing students with the conditions under which the students could maximize their own learning experience. In this argument, the new constructivist curriculum grounded in psychology would allow students, as Coll (1995) stated earlier, to make meaningful apprenticeships on their own. In this context, learning was understood as an act of personal enterprise removed from the milieu in which it took place. As Tuschling & Engemann (2006) state, “the center of attention [was] no longer the curriculum that learners have to master but their abilities to organize themselves and to perceive and use their circumstances as learning opportunities” (p. 458).

In this new understanding of the role of schools, the constructivist notion of the learner articulated by Coll (1991 & 1995), and later adopted by the official curriculum of the LOGSE, could be easily identified as the enterprising self needed by the new neoliberal rationality now pervasive in the country. While the decision to ground the curriculum in psychology and to make the learner the main recipient of education may have appeared at the moment of the curriculum shift in the late 1980s as an “innocent” choice, the neoliberal context in which this shift took place made this choice an ideological move to more conservative views of school. In essence, the official curriculum reform opted for a notion of the learner stripped of his/her socio, historical, and cultural contexts that, consequently, limited learning to the confines of the individual and understood this process as one of self-benefit. The psychological foundations of the official curriculum did not allow for an analysis of the learner as a historical subject or for an analysis of teaching as a part of different discourses of power and resistance. Instead, from this psychological perspective, the democratic role of the school was fulfilled through the constructivist approach to teaching

that calls for the design of best possible curriculum according to the expertise of educational psychology and assumes the individual to be a free and autonomous entity that chooses to benefit from the learning processes provided in this curriculum.

## Rethinking Constructivism

It would be unfair to conclude from this analysis that the constructivist perspective carried by the LOGSE should be blamed for the neoliberalization of education in the 1990s. After all, as I am reminded in my conversations with teachers who experienced this reform, constructivism never changed school practices dramatically. Indeed, some teachers never believed or engaged in constructivist teaching despite the demands of the new curriculum reform. It would be fair to say, however, that the psychological constructivism endorsed by this reform was ideologically loaded and that it worked toward the dismantling of the progressive pedagogies in place in the early 1980s.

This claim of the role of constructivism in advancing neoliberal ideologies finds new grounds when looking at other education reforms around the world. Silva (1998) argues that many of the curriculum reforms implemented in South America in the 1990s were also neoliberal in nature as they were also grounded in the same individualistic pedagogies, that he refers to as “pedagogies psy”, at the core of the Spanish curriculum reform. Woo and Simmons (2008) illustrates how the creation of child-centered teaching and learning strategies was the basis of the new New National Curriculum Framework adopted by the Afghanistan Ministry of Education in 2002. Tabulawa (2003) further argues that child-centered pedagogies in Botswana became a Westernizing tool by promoting liberal democracy, the particular version of democracy predominant in what he calls the “core” zone of industrial nations (US, Western Europe, and Japan). This author argues that the education aid agencies operating from this core zone and working on educational changes in what he refers to as periphery states, those states outside of the core zone, have chosen child-learned practices as their official pedagogy not because of their educational merits but because of its ideological intentions. Tabulawa explains how these practices, usually presented as an ideologically neutral one-size-fits-all pedagogy, were selected to promote democracy in countries perceived as driven by authoritarian regimes. In tune with our conclusion on the Spanish curriculum reform, his study of the USAID

programs in Botswana in the 1980s in the areas of pre-service and in-service training led him to conclude that child-centered pedagogies were an indispensable tool for the neoliberal policies that promoted liberal democracy in the country. In his view:

Neo-liberalism became enshrined in the policies of bilateral and multi-lateral aid agencies, displacing modernisation theory. In so far as Third World development was concerned neo-liberalism surmised that economic development was only possible where there was liberal democracy. Education, as a change agent, had an indispensable role to play in the democratisation process in those countries. To achieve this, aid agencies identified the learner-centred pedagogy (because of its democratic tendencies) as the appropriate pedagogy in the development and dissemination of democratic social relations in Third World schools (p. 22).

It is important to note here that the contention of this author is not with the fact that constructivism was expected to contribute to the democratization of the country (although he challenges the educational record of this perspective in attaining this goal). Rather, what he contends is the specific Westernized version of democracy promoted from this perspective and the assumptions held by the aid agencies that African students need such pedagogies because they are unable to contest authority and to think critically and independently.

The strong connections between child-centered pedagogies and neoliberal agenda of 1980s and 1990s raise important questions about the role of these pedagogies in promoting democracy. Indeed, they raise the fundamental question of whether such pedagogies can be seen as a legitimate ally in advancing more progressive political ideologies like the ones envisioned by many Spanish educators in the early 1980s. Based on the analysis unfolded in this work, I would like to answer this question by suggesting that it is precisely by recognizing their ideological nature and by contextualizing them within the discursive forces that reinforce or disrupt relations of power that constructivism could become a real tool for democratic reforms. This recognition, in my opinion, involves considering some aspects of constructivism usually ignored and to call for a larger interdisciplinary conversation on the discursive forces that can sustain progressive efforts in schools.

The first element that I think is important to consider when calibrating the democratic possibilities of constructivism is the fact that there are many different conceptions living under this umbrella term (Phillips, 2000; Rosas & Sebastian,



2001; Terwell, 1999). All these conceptions share an understanding of knowledge as constructed and relational. When explicitly referring to theories of learning, however, it is evident that these conceptions result in very different educational approaches. The constructivist pedagogies based on Piaget's theory have been instrumental in challenging the information-delivery educational model and in imagining schools as interactive and exciting places. However, the Piagetian conception of the learner as a little scientist who constructs knowledge on his or her own even when experimenting with the social world around her or him has proved limited in addressing the fundamental issues of our multicultural societies. The universal developmental sequence and the individuality of the process of learning proposed by Piaget provide little guidance, for example, when teachers try to understand students' learning differences according to social and cultural backgrounds or students' different expectations from school. Social constructivism, however, has been much more promising in this regard. Vygotsky's reliance on the psychological tools socially developed (Kozulin, 1998) and his understanding of learning as a cultural and collective process involving the teacher, the learner and other members of the community have fostered and legitimized more culturally responsible and culturally respectful pedagogies (Delpit, 1995; Gutierrez & Rogoff, 2003; Ladson-Billings, 1994; Moll, 1990). Subscribing to this perspective of learning would not allow, for example, to conceptualize culturally different students, whether we define this difference in terms of social class, ethnicity, race or any other social category, as students who "lack" culture or knowledge. Indeed, the teaching pedagogies grounded in this perspective of learning always assume that these students come to school with an abundance of knowledge and experience that may be different from the socially organized knowledge and experiences disseminated by school, but that are equally rich and legitimate. From this learning perspective, the role of school would be, precisely, to provide culturally meaningful ways to articulate these two types of knowledge and experience so students can become socially competent without losing their own cultural identity and cultural learning artifacts. Advocating for constructivist pedagogies, therefore, also means to take an ideological stand on the theoretical perspective that defines learning in these pedagogies.

The second important element that we need to take into consideration when weighing the democratic possibilities of constructivism is that no theoretical choice translates neatly, or easily, into school practices. I would argue that one of the big shortcomings of the implementation of child-centered pedagogies around the world, including Spain, was caused by the belief that the only obstacle in such implementation is the lack of teachers' knowledge on these pedagogies. Contesting this belief, Tabulawa



(2003) argues that the advancement of child-centered pedagogy in Botswana by the aid agencies of the Western world required teachers to dismiss their own indigenous pedagogies and to uncritically adopt a perspective of teaching foreign to them. Windschitl (2002) further helps us to understand the difficulties of implementing constructivist perspectives in schools by explaining some of the dilemmas in which teachers find themselves when teaching according to these practices. In the analysis of this author, committed constructivist teachers need to navigate crucial conceptual, pedagogical, cultural, and political questions. Examples of such questions are: what are the philosophical and theoretical roots of constructivism? What are the tools that I need to design a constructivist curriculum? How can I make students' cultural backgrounds a part of my pedagogy? How can I implement constructivism in an institution grounded in non-constructivist epistemologies such as objectivism and rationalism? Windschitl further illustrates the complexities of these dilemmas by stating that,

[p]utting constructivism into practice requires a host of teacher skills not directly implied by idealized design principles coming out of the learning sciences research or from the broader rhetoric of reform movements. Teachers, for example, must learn to capitalize on, rather than suppress, differences in students' existing understandings due to background; they must become critically conscious of the dynamics of their own classroom culture; and they must attend to patterns of classroom discourse as well as to the thinking that goes with them (p. 160).

While I contend that part of the democratic possibilities of constructivism rest in advocating for theoretical positions within this broader term aligned to ideologies of social equality, and from attending to the array of dilemmas teachers face when implementing these positions, I would like to argue that constructivism can only become a tool for progressive changes if it is able to understand, and contest, the discursive relations of power that define its possibilities. The limited impact on education in general that some innovative constructivist moments, such as the progressive movement in USA in the early 20<sup>th</sup> century or the MRPs in the last period of the dictatorship and the beginning of the democratic era in Spain, is testimony to the unwillingness of schools to abandon the structural and intellectual rigidity inherited from the modernist tradition. Indeed, these pockets of constructivist innovation have shown us how vulnerable schools are to the predominant social discourses outside their doors. Even in the case that constructivism could develop a committed ideological position toward social justice, and that some

schools could manage, as some have done in the past and still do in the present, to solve the dilemmas presented by Windschitl (2002), the conservative forces germane to the neoliberal society could easily render their efforts futile by justifying a rationality of social inequality. To counteract these forces, the field of education needs, in my opinion, to make a compelling call to other allied disciplines for the articulation of a serious progressive constructivist proposal and for the development of ways of sustaining it over time. This call is particularly important in a time of democratic stability like the one Spain is currently experiencing when no political or social force is expected to be the major engine of social transformation. This conversation with other disciplines such as philosophy, history, sociology, anthropology, linguistics, political science, etc. could generate the necessary knowledge to design this comprehensive and critical proposal by raising critical questions such as: What are the philosophical traditions that have advanced progressive changes in education? What were the historical junctures that called for progressive changes in education and how did schools respond to this call? What are the school structures and dynamics that allow or prevent educational transformation? How do the language and verbal codes of school defy or reinforce social relations of power? How do we understand ourselves, and our students, as cultural beings in a multicultural society? This conversation would be, undoubtedly, a complicated one. But it would also be, in my opinion, the only way that constructivism could become a serious democratic tool in education and could avoid the fatal trap that poststructural theory warns us about, namely, to think of schools as transformational agents while confining the breath of these changes to the realm of the individual (Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1984; Peters, 1996; Silva, 2001; Walkerdine, 1984).

## References

- AIKMAN, S. (2000). Bolivia. En D. COULBY, R. COWEN & C. JONES (Eds.), *World Yearbook of Education 2000: Education in Times of Transition*. (pp. 22-39). London: Kogan Page.
- ARNOVE, R., FRANZ, S., MOLLIS, M. & TORRES, C.A. (1999). Education in Latin America at the End of the 1990s. In R. F. ARNOVE & C.A. TORRES (Eds.), *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 305-328). Lanza: Rowan & Littlefield Publishers.

- BARRY, A., OSBORNE, T. & ROSE, N. (1996). Introduction. In A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE (Eds.), *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government* (pp. 1-18). Chicago: The University of Chicago Press.
- BURCHELL, G. (1993). Liberal Government and Techniques of the Self. *Economy and Society*, 22 (3), 267-282.
- CASCANTE, C. (1995). Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 15, 42-61.
- CASCANTE, C. (1997). Neoliberalismo y educación. *Utopías*, 172 (2), 15-36.
- COLL, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- COLL, C. (1995). *Psicología y currículum* (5ª Ed.). Barcelona: Paidós.
- DELPIT, L. (1995). *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New York Press.
- DOMÍNGUEZ DE MONTOYA, M. DE. M. (2008). Nivel de conocimiento sobre el enfoque constructivista de las maestras de educación parvularia. *Crea Ciencia*, 5 (8), 21-23.
- DOZ ORRIT, J. (1995). Problems of Implementation in Spanish Educational Reform. In O. BOYD-BARRETT & P. O'MALLEY (Eds.), *Education Reform in Democratic Spain* (pp. 79-93). London: Routledge.
- FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. MARTIN, H. GUTMAN & P. H. HUTTON (Eds.), *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- FOUCAULT, M. (1991). Governmentality. En G. BURCHELL, C. GORDON & P. MILLER (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality* (pp. 87-104). London: Harvester/Wheatsheaf.
- GENTILI, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis en América Latina. *Archipiélago*, 29, 56-65.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). The Process of Pedagogic Reform. In O. BOYD-BARRETT & P. O'MALLEY (Eds.), *Education Reform in Democratic Spain* (pp. 113-125). London: Routledge.
- GORDON, C. (1991). Governmental Rationality: an Introduction. En G. BURCHELL, C. GORDON & P. MILLER (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality* (pp. 1-49). London: Harvester/Wheatsheaf.
- GUTIÉRREZ, K. D. & ROGOFF, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practices. *Educational Researcher*, 32 (5), 19-25.

- HENRIQUES, J., HOLLWAY, W., URWIN, C., VENN, C. & WALKERDINE, V. (Eds.). (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulations and Subjectivity*. London: Methuen.
- HOLMAN, O. (1996). *Integrating Southern Europe. EC Expansion and the Transnationalization of Spain*. London: Routledge.
- KOZULIN, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African-American Children*. San Francisco: Jossey Bass.
- MARAVALL, J. (1987). Education for Democracy. In R. P. CLARK & M. H. HALTZEL (Eds.), *Spain in the 1980s. The Democratic Transition and a New International Role* (pp. 67-78). Cambridge: Ballinger.
- MCVEIGH, P. (2005). Embedding Neoliberalism in Spain: from Franquismo to Neoliberalism. In S. SOEDERBERG, G. MENZ & P. G. CERNY (Eds.), *Internalizing globalization. The rise of neoliberalism and the decline of national varieties of capitalism*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1995). Preamble to LOGSE. En O. BOYD-BARRETT & P. O'MALLEY (Eds.), *Education Reform in democratic Spain* (pp. 53-64). London: Routledge.
- MOLL, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NIYOZOV, S. (2009). Understanding Teaching Beyond Content and Method. Insights from Central Asia. *European Education*, 40 (4), 46-69.
- PHILLIPS, D. C. (Ed.). (2000). *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. Chicago: University of Chicago Press.
- PETERS, M. (1996). *Poststructuralism, Politics and Education*. Westport: Bergin & Garvey.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género: análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- ROSAS, R. Y SEBASTIÁN, C. (2001). *Piaget, Vygotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- ROSE, N. (1992). Governing the Enterprising Self. In P. HEELAS & P. MORRIS (Eds.), *The values of the enterprise culture* (pp. 141-164). London: Routledge.

- ROSE, N. (1996). Governing “Advanced” Liberal Democracies. In A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE (Eds.), *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government* (pp. 37-64). Chicago: The University of Chicago Press.
- ROSE, N. (1998). *Inventing Ourselves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAMOFF, J. (1999). Institutionalizing International Influence. In R. F. ARNOVE & C. A. TORRES (Eds.), *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 51-90). Lanham: Rowan & Littlefield Publishers.
- SILVA, T. T. DA (1998). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regimenes neoliberales. *Archipiélago*, 38, 56-61.
- (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- TABULAWA, R. (2003). International Aid Agencies, Learner-centred Pedagogy and Political Democratisation: a Critique. *Comparative Education*, 39 (1), 7-26.
- TERWELL, J. (1999). Constructivism and its Implications for Curriculum Theory and Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 195-199.
- TUSCHLING, A. & ENGEMANN, C. (2006) From Education to Lifelong Learning: the Emerging Regime of Learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 451-469.
- VARELA, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.
- VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- WALKERDINE, V. (1984). Developmental Psychology and the Child-centred Pedagogy: The Insertion of Piaget into Early Education. In J. HENRIQUES, W. HOLLWAY, C. URWIN, C. VENN & V. WALKERDINE (Eds.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity* (pp. 153-202). London: Methuen.
- WINDSCHITL, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: an Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research*, 72 (2), 131-175.
- WOO, Y. Y. J. & SIMMONS, J. A. (2008). Paved with Good Intentions: Images of Textbook Development in Afghanistan. *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (3), 291-304.

## Electronic references

- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2001). Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación*. Recuperado el 6 de mayo de 2011, de: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA. (1998). Por una revisión crítica de la reforma educativa. *HEURESIS*. Recuperado el 6 de mayo de 2011, de: <http://www2.uca.es/HEURESIS/pdf/recri.pdf>

**Dirección de contacto:** Encarna Rodríguez Pérez. Department of Educational Leadership. Saint Joseph's University. Barbelin, 211. 5600 City Avenue. Philadelphia, PA 1831. EE.UU.  
E-mail: [erodrigu@sju.edu](mailto:erodrigu@sju.edu)





**Algunas claves para comprender  
los procesos educativos**

**Some keys to Understanding  
Educational Processes**





# Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas

## Professional Communities of Practice that Sustain School Improvement Processes

Julián López Yáñez

*Universidad de Sevilla. Sevilla, España.*

Marita Sánchez Moreno

*Universidad de Sevilla. Sevilla, España.*

Mariana Altopiedi

*Universidad de Sevilla. Sevilla, España.*

### Resumen

Este artículo pretende contribuir al desarrollo de la investigación sobre las prácticas institucionales en los centros escolares y el conocimiento organizativo que se deriva de ellas. Lo hará exponiendo y discutiendo los hallazgos de una investigación acerca de las características institucionales de centros educativos que desarrollaron procesos de mejora sostenidos en el tiempo. Dicha investigación siguió una metodología etnográfica, mediante un estudio en profundidad de cinco escuelas primarias, cuatro IES y una escuela de Educación Especial, repartidos entre las provincias de Sevilla y Gran Canaria.

Primero, el artículo enmarcará brevemente la noción de comunidades profesionales de práctica. A continuación mostraremos una síntesis de tres casos de nuestra investigación que ilustran diferentes trayectorias institucionales en relación con la innovación educativa. Dos de esas trayectorias pueden considerarse exitosas, en tanto que eran valoradas y reconocidas por sus respectivas comunidades, mientras que la tercera puede considerarse un relativo fracaso de la innovación que un equipo directivo trató de desarrollar. El contraste entre estos casos nos permitirá extraer conclusiones y discutir acerca de los aspectos institucionales que intervienen decisivamente en los procesos de cambio en las instituciones. La principal de estas conclusiones

es que la base más sólida para la mejora de los centros escolares es la constitución de comunidades profesionales de práctica en su interior. Estas comunidades de práctica aprovechan las condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva entre el profesorado y un potente sentimiento de afiliación institucional. Para ello se apoyan en la elaboración y difusión de narrativas que dan sentido a los esfuerzos de cambio y confieren un matiz misionario a la labor docente. La conformación de estas culturas *del cuidado* capaces de sostener a largo plazo esfuerzos de mejora se completa con procesos activos de socialización de los nuevos miembros y patrones distribuidos de liderazgo.

*Palabras clave:* comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo.

### **Abstract**

The aim of this paper is to contribute to the development of a research agenda on organizational school practices as well as the organizational knowledge derived from such practices. In order to meet this goal, the main findings of a research project about the organizational characteristics of schools that had developed sustainable improvement processes over time will be described. The project followed an ethnographic methodology based on in-depth case studies of five primary schools, four secondary schools and one special education school in the provinces of Sevilla and Gran Canaria, both in Spain.

First of all, the paper will briefly frame the idea of professional communities of practice. After that, three cases will be synthesized to exemplify different trajectories for improvement. While two of them can be considered successful trajectories, the third appeared to be a relative failure. The contrast between these cases will let us to conclude and discuss about the organizational characteristics that take part in educational change processes. The main of such conclusions is that the strongest basis for school improvement is the building of professional communities of practice at the organizational level. These communities take advantage of the difficult circumstances of the school to create a strong collective identity among teachers and also a strong feeling of institutional affiliation. For that purpose they rely on the storytelling activity which gives sense to the improvement effort as well as lending a missionary feeling to teaching. The configuration of such *care cultures*, able to sustain improvement efforts over time, is completed by both, active socialization processes of the new members and widely distributed patterns of leadership.

*Key words:* professional communities of practice, improvement, sustainable change, organizational learning and knowledge, sensemaking, storytelling, organizational culture, leadership

## Introducción

Desde la década de los ochenta, muchas voces han venido repitiendo que la escuela como organización es la verdadera unidad del cambio en la educación. Ello supone que mejorar la enseñanza y el aprendizaje precisa sobre todo actuar inteligentemente sobre las necesidades, los requerimientos y las trayectorias de cada una de esas complejas entidades a las que llamamos escuelas. Pero no podemos estar demasiado orgullosos de lo que la Pedagogía española ha hecho por darle valor a ese aserto, lo cual requeriría tres condiciones que, desde nuestro punto de vista, no se dan.

En primer lugar, una presencia significativa en nuestras revistas educativas de los temas centrales propios de los denominados estudios organizativos en la educación. Sin pretender ser exhaustivos, esos temas se organizan en torno a dos ejes centrales: (a) la dinámica de la influencia –poder, liderazgo, micropolítica institucional, problemáticas asociadas a la dirección y la gestión escolar, etc.–, y (b) los aspectos institucionales que promueven o dificultan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas –la cultura organizativa, el clima escolar, la comunicación, la colaboración docente, el conocimiento y el aprendizaje organizativos, la interacción entre el cambio planeado y el desarrollo evolutivo de los centros, etc.–.

Por otro lado, un tratamiento profundo de estos temas requeriría enmarcarlos en un verdadero debate sobre la capacidad de las teorías organizativas en uso para capturar la complejidad del funcionamiento *real* de nuestros centros educativos. Paradójicamente, las escuelas son entidades muy sencillas en cuanto a su estructura organizativa y, sin embargo, muy complejas desde el punto de vista de su dinámica social; por lo tanto, resultan difíciles de comprender y más difíciles aún de transformar. Para ello necesitamos herramientas analíticas –algunas sugeridas en otros trabajos (López Yáñez, 2005a, 2005b, 2007)– que logren traspasar la fachada institucional y la estructura de las escuelas.

Y en tercer lugar, por supuesto, la investigación. Ya sabemos que en este asunto no hay atajos: antes de obtener *buena* investigación hay que hacer *mucha*. Sin embargo, por citar un aspecto representativo, la historia reciente de los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas (en adelante CIOIE) muestra que, más bien, se hace poca. A lo largo de sus más de 20 años de historia, desde su primera edición en 1990, los CIOIE han aportado sin duda ideas y debates interesantes, así como una presencia de los temas organizativos en la Pedagogía española. Sin embargo,

digámoslo con claridad, en las últimas convocatorias la presencia de investigaciones relevantes ha sido cada vez menor, hasta llegar a un nivel verdaderamente alarmante.

En definitiva, estos tres asuntos pendientes nos mueven a sugerir que el edificio que debería albergar la «O» de las siglas DOE, esto es, la arquitectura de la disciplina Organización Escolar, está aún por construir en nuestro país. Sin embargo, la necesidad de construirla es imperiosa. Las instituciones educativas son, probablemente, las entidades sociales más exigidas. Las expectativas que la sociedad pone en ellas son enormes y no siempre están alineadas. Estas abarcan desde el desarrollo de actitudes que faciliten la convivencia, hasta el de las competencias que permitan a los ciudadanos y a las empresas desenvolverse en economías muy abiertas y dinámicas. Necesitamos por tanto comprender cabal y profundamente las escuelas –cada escuela en particular– para convertirlas en una pieza aún más importante del bienestar que la sociedad anhela.

Este artículo pretende contribuir al desarrollo de la investigación en nuestro país sobre la práctica en las organizaciones educativas. Lo hará discutiendo algunos de los temas que ocupan un lugar central en los estudios organizativos a la luz de tres de los casos analizados en un proyecto de investigación<sup>1</sup> acerca de los aspectos institucionales que intervienen en la sostenibilidad (Hargreaves, 2006) de los procesos de mejora.

## Crear comunidad: una clave para la mejora

Uno de los autores que más ha invocado el concepto de «comunidad» aplicado a las escuelas ha sido Sergiovanni (1994, 1998), en concreto para proponerlo como el concepto central –en lugar de «organización»– de una nueva perspectiva analítica sobre los centros escolares. Una perspectiva que enfatice el control interno, los valores y la socialización profesional, así como la colegialidad y la interdependencia natural propios de las organizaciones educativas. Sergiovanni pertenece a una constelación

---

<sup>(1)</sup> Proyecto de investigación «Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas», financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, Plan General de I+D+i. Referencia: SEJ2005- 09056/educ. Investigador principal: Julián López Yáñez. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

de autores que en los años ochenta y en los primeros noventa sentaron las bases para que las organizaciones se vieran de una manera diferente a la de las perspectivas burocráticas: como el producto emergente de la interacción social o, más propiamente, como «construcciones sociales» (Lotto, 1990, p. 42), permanentemente *negociadas* y «constituidas y mantenidas simbólicamente» (Smircich, 1985, p. 66).

A Wenger (1998) le debemos una de las formulaciones más sólidas del concepto de *comunidad de práctica*. Él considera que puede hablarse de ella cuando existe un compromiso colectivo con una determinada práctica y cuando ese compromiso confiere identidad, es decir, cuando la práctica se experimenta como perteneciente a un *nosotros*. Otros autores han propuesto variantes de esta fórmula: *comunidades profesionales de aprendizaje* (Hord, 1997; Stoll et ál., 2006; Stoll y Louis, 2007) o bien *comunidades democráticas deliberativas* o *discursivas* (Apple y Beane, 1999; Strike, 2000).

Para Bryk, Camburn y Louis (1999) los principales rasgos de las comunidades profesionales son: el diálogo reflexivo entre los profesores, la desprivatización de la práctica, la colaboración docente y los procesos activos de socialización de los nuevos miembros. Mientras tanto, Cochran-Smith y Lytle (1999) sugieren que si hay algo característico en ellas es que la indagación aparece como una postura o actitud colectiva.

Por otro lado, los estudios sobre la innovación educativa se hicieron eco de esta perspectiva y vieron la clave en fomentar la capacidad de cambio (*capacity building*) de las escuelas (Mitchell y Sackney, 2000; Day, Hadfield y Kellow, 2002; Hadfield, 2003). Esta idea se convirtió en el núcleo de las preocupaciones por ligar la mejora de la escuela y su funcionamiento como una comunidad de aprendizaje. De hecho, para Harris y Lambert (2003), construir capacidad equivale a construir relaciones, confianza y comunidad.

Pero no todo es positivo en el funcionamiento *comunitario* de las escuelas. Kruse (1997) advierte que dicho funcionamiento puede convertirse en un refugio ante la hostilidad de determinados entornos y, con ello, en un fin en sí mismo. Para Fuller (2007), las nociones de continuidad y reproducción, inherentes a toda comunidad, hacen de ellas entidades eminentemente conservadoras. Para Engeström (2007) el aprendizaje que produce innovación es el que trata de resolver las contradicciones emergentes y requiere un aprendizaje de segundo orden o indagador. Precisamente, las comunidades de práctica, al suavizar las relaciones con su tendencia a la armonía y la estabilidad, evitan las crisis y eliminan así uno de los motores más poderosos de la innovación. Por su parte, Swan, Scarbrough y Robertson (2002) sugieren que, aunque la innovación

puede ser facilitada dentro de las comunidades de práctica, los cambios radicales tienen lugar más bien en los intersticios entre diferentes comunidades, de ahí la importancia del trabajo en red de grupos de escuelas. También Fullan (2001) ha planteado la necesidad de establecer conexiones entre comunidades de práctica para producir innovaciones más profundas y duraderas.

En definitiva, la metáfora de la comunidad se abre camino como un nuevo marco para comprender los procesos de mejora en las organizaciones educativas. Sin embargo, necesitamos conocer más acerca de esta configuración institucional, tanto de los beneficios como de los nuevos retos y dificultades que plantea (Voulalas y Sharpe, 2005). Ello exige a los investigadores atender a los aspectos que movilizan los centros escolares cuando operan bajo una estructura comunitaria, en concreto:

- Los nuevos patrones de liderazgo y de circulación del poder que tienen lugar en las escuelas como comunidades.
- Los nuevos patrones de trabajo docente y de coordinación de la práctica.
- Los patrones bajo los cuales se produce y se disemina el conocimiento organizativo, esto es, el modo en que aprenden las comunidades.
- El papel supuestamente decisivo que desempeña la cultura institucional y, en particular, los procesos mediante los que se atribuye el significado a los acontecimientos organizativos.

Los casos que examinaremos aquí ilustran en alguna medida estos aspectos. Se trata de tres de los diez casos analizados en profundidad durante año y medio en una investigación que trataba de desvelar las bases institucionales sobre las que determinadas escuelas habían construido trayectorias sostenidas de mejora. Participaron en ella cinco centros de Educación Primaria, cuatro de Enseñanza secundaria y un centro específico de Educación Especial, repartidos en las provincias de Sevilla (cinco) y Gran Canaria (cinco). Las características de los centros, así como una descripción más detallada del proceso de investigación y de sus conclusiones, pueden verse en un número monográfico de la revista *Profesorado* dedicado a la investigación sobre el cambio educativo en nuestro país (Altopiedi y López Jiménez, 2010, pp. 29-45; Altopiedi y Murillo Estepa, 2010, pp. 47-70; López Yáñez, 2010, pp. 9-28; López Yáñez y Lavié Martínez, 2010, pp. 71-92; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010, pp. 93-110).

La metodología de este proyecto se basó en estrategias etnográficas tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no-participante, fotografía, narraciones, registros biográficos de los participantes y registros informales de informa-

ción. Se realizaron un total de 148 entrevistas, la mayor parte dirigidas a docentes y directivos de los centros, aunque también fueron entrevistados asesores de los centros de profesorado, inspectores, exdocentes de los centros, madres o padres de alumnos, estudiantes de Magisterio en prácticas, orientadores y personal de administración y servicios de los centros participantes.

## El sonido envolvente de las historias en el Adriático

El colegio de Educación Infantil y Primaria Adriático cuenta con dos líneas incompletas, unos 240 alumnos y 20 profesores, además de algún otro personal de apoyo. 13 de estos profesores tienen su destino definitivo en el centro y llevan en él entre 5 y 30 años. El equipo directivo tiene mucha experiencia, tanto en el centro como en la dirección. El colegio está situado en un barrio sociocultural y económicamente desfavorecido, pero probablemente el rasgo más destacable del Adriático es su capacidad para haber convertido la innovación en un *mandato institucional* (Fernández, 1994) instalado como seña de identidad de la organización. Un mandato por el cual el propio centro se obliga a sí mismo a dar una respuesta compensatoria a esas condiciones desfavorables.

Para comprender este mandato institucional hemos de recurrir a la historia del Adriático. Su fundación tuvo lugar en el año 1976, como respuesta al ascenso de la población en la zona y a la escasez de servicios educativos. Una asociación de vecinos, creada entonces, reclamó ante las autoridades locales, representantes de la dictadura, la creación de un centro escolar. Pero solo mediante la movilización colectiva consiguieron que los terrenos en los que se edificó fueran expropiados. La identidad del centro quedó marcada, de este modo, por la lucha de los ciudadanos que reclamaban hacer efectivo su derecho a la educación y por la vocación de los primeros docentes que llegaron al centro de servir a esos ciudadanos mediante la educación de sus hijos.

Desde entonces, el Adriático ha continuado ininterrumpidamente ideando nuevas fórmulas de atención a su comunidad. Muy pronto, el centro se adscribió al Plan de Educación Compensatoria como centro de actuación educativa preferente (CAEP), lo cual les ha permitido contar con personal de apoyo. Recientemente, la masiva llegada de alumnado de familias inmigrantes ha llevado a plantear un proyecto de interculturalidad. Por otro lado, durante el curso 2006-07 el Adriático se adscribió al movimiento



de Comunidades de Aprendizaje (Elboj et ál., 2002; Flecha y Racionero, 2006; Puigvert y Santacruz, 2006).

El centro ha convertido este proyecto en un marco para articular todas las demás actividades de innovación, que incluyen: *grupos interactivos* (en los que familiares y otros miembros voluntarios de la comunidad educativa trabajan con grupos pequeños de alumnos sobre temas específicos que dominan), *tertulias dialógicas* (los miembros de la comunidad educativa comparten sus impresiones sobre una lectura determinada), *periódico escolar* (proyecto conjunto con otros centros de la zona), *proyecto de interculturalidad* (que incluye un *plan de acogida* para familias inmigrantes en el que otras ya asentadas actúan como facilitadoras de la integración de las primeras), *proyecto de lectura y biblioteca* (que está dando lugar a la organización de bibliotecas de aula, a la realización de las tertulias dialógicas ya mencionadas y que, próximamente, llevará a la reorganización de la biblioteca para que las familias puedan usarla), un *plan de mejora* (que incluye la puesta en funcionamiento de un programa de radio escolar), los proyectos *escuela: espacio de paz* y *coeducación*, que responden a las convocatorias homónimas de la Consejería de Educación y buscan fomentar una educación en valores democráticos y mejorar la convivencia; y un proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.

Volviendo a la idea de *mandato institucional* que tiene aquí la innovación, es importante resaltar que la formación de dicho mandato requiere un contexto lo suficientemente difícil para dejar sin valor las actuaciones docentes rutinarias y para exigir continuamente respuestas específicas, originales y que consigan involucrar a los alumnos en la tarea de aprender. Como han puesto de manifiesto algunos autores, en estos contextos desfavorables se dan con más frecuencia las condiciones propicias para una visión más comunitaria del trabajo docente (Gray, 2001; Muijs y Cols, 2004; Harris, 2006; Reynolds y Cols, 2006).

Así pues, si la comunidad del Adriático había deseado el centro hasta el punto de luchar por él, los profesores debían desear servir a esa comunidad. Tal parece ser el compromiso y el discurso que se instala en la cultura institucional desde la fundación del centro; discurso que se ha preservado y reelaborado a lo largo de su historia. Ahora bien, ¿cómo se mantiene ese compromiso fundacional a lo largo del tiempo? Pues bien, lo hace mediante narrativas que enfatizan los hitos históricos del centro, así como a través de los aprendizajes colectivos logrados a partir de dichos hitos y conservados de este modo en la memoria institucional. La presencia de estas narrativas se hizo visible bien pronto a los investigadores, a través de las continuas referencias que hacían los entrevistados a los ‘viejos tiempos’, a los

docentes protagonistas del inicio de las innovaciones y a las dificultades que todos ellos tuvieron que atravesar. Precisamente, la referencia insistente a dichas dificultades tiene la capacidad de darle valor a la profesionalidad y el compromiso de los docentes que lograron superarlas y, además, sirve para reclamar la misma disposición a los que año tras otro se incorporan a la plantilla.

Esto pone de manifiesto dos aspectos importantes del cambio en las organizaciones educativas. En primer lugar, que se trata fundamentalmente de una construcción discursiva. Y en segundo lugar, que dicha construcción requiere detrás una comunidad de hablantes –y, claro, de practicantes– que elaboran leyendas, sagas, mitos, relatos, etc., acerca de sí mismos. En definitiva, que el cambio necesita construirse sobre una sólida base identitaria. Si algo nos enseña el caso del CEIP Adriático es que solo las organizaciones *que son algo* –que tienen una fuerte identidad colectiva– y que *se saben algo* –que proyectan una imagen nítida y visible hacia la comunidad y hacia sí mismas– pueden sostener trayectorias innovadoras durante largos períodos.

La cultura institucional del Adriático se organiza de acuerdo con un *guion utópico* (Fernández, 1994) en torno al docente como un agente compensador de las desigualdades sociales (Muijs et ál., 2004). Esta visión justifica y da sentido a los esfuerzos por ensayar permanentemente nuevas fórmulas que permitan mejorar la enseñanza y el aprendizaje. No sorprende, pues, que las narrativas predominantes aquí, como en otros casos, adopten una forma épica que resalta las pruebas superadas por la comunidad docente y los sacrificios que las condiciones difíciles exigían. Llevar a cabo la tarea se convierte así en una demostración de la valía del conjunto del centro. Tal vez por todo lo expuesto, la mayor parte de los centros educativos estudiados tienden a negar el carácter innovador de sus acciones. Desde su perspectiva, solo ‘hacen lo necesario’.

## Una densa red de agentes de cambio en Las Moreras

El colegio público Las Moreras se fundó en 1984 en un barrio de la periferia de una ciudad de 120.000 habitantes que acoge a familias de medio sociocultural bajo y medio-bajo, incluidas algunas pequeñas bolsas de marginalidad. Más del 40% de la población escolar que asiste al centro es de etnia gitana. Entre los padres de los alumnos se da un elevado índice de analfabetismo y un número importante de estas familias recibe ayuda o es objeto de atención por parte de los servicios sociales de la zona.

El centro dispone de un aula matinal que sirve el desayuno, abierta entre las 7.30 y las 9 h, y de un comedor escolar, así como de una amplia oferta de actividades extraescolares en horario de tarde. Ello, unido a otros factores, ha hecho que en los últimos años Las Moreras haya pasado a ser uno de los centros de su entorno más elegidos por las familias.

El director, maestro del centro desde hace 18 años, ocupa este puesto desde hace 12, durante los que ha sido acompañado por diferentes equipos. Los tres miembros del equipo directivo tienen destino definitivo en el centro y residen en la misma población en la que este se ubica. Sin embargo, la mayoría del resto de la plantilla no tiene en él su destino definitivo, por lo que, algunos cursos, cambia alrededor de un 40% de la misma.

Este centro mantiene un número importante de prácticas educativas que se apartan de las tradicionales. En concreto, se está experimentando con grupos flexibles en algunos cursos, para hacer posible que dos o incluso tres profesores coincidan en algunas actividades. Esta enseñanza en equipo se está llevando también al terreno del apoyo escolar a los alumnos con necesidades educativas especiales, que se realiza dentro del aula ordinaria, en la que el profesor de apoyo trabaja en estrecha colaboración con el profesor de turno.

Por otro lado, en algunos cursos se está trabajando sin apenas libros de texto, que se han reducido a los de las materias en las que los docentes los consideran difíciles de sustituir, en concreto, en Lenguaje y Matemáticas. En esos casos, los propios profesores elaboran los materiales para los alumnos. Esto va asociado en muchas ocasiones a una ruptura del módulo temporal de la clase de 50 o 60 minutos. Por ejemplo, se programan módulos temáticos en los que participan docentes de varias áreas. A veces, una de las áreas (por ejemplo, Lenguaje) constituye el hilo conductor sobre el que se instala el resto de los contenidos. En todo caso, está bastante generalizada la idea de utilizar los libros de texto como una referencia y no como un programa rígido que deba cumplirse. Se mantienen, además, proyectos innovadores de larga tradición como el *grupo de trabajo sobre convivencia*, que recientemente se ha asociado al *proyecto escuela: espacio de paz*, el *proyecto de coeducación*, o el *proyecto TIC: nuevas tecnologías en el aula*.

La otra cara de la innovación que ofrece el centro es la de las actividades que tienen un carácter social y comunitario al mismo tiempo. La semana de animación a la lectura es una de las más representativas. La biblioteca del centro tiene establecido un horario en conexión con las otras actividades del *plan de apertura* (que permite abrir el centro a la comunidad y facilitarle a esta el uso de sus instalaciones para determina-

das actividades fuera de la jornada escolar). Igualmente, la oferta del aula matinal y del comedor escolar a las familias muestra la vocación de servicio del centro, más allá de la oferta estrictamente educativa.

Un importante motor de esa dinámica institucionalizada de cambios reside en el hecho de que todos los docentes participan simultáneamente en la mayor parte de los proyectos. Por otro lado, la cultura organizativa es muy receptiva a las nuevas ideas. Más aún, se espera de los profesores, incluidos los nuevos, que propongan iniciativas o que simplemente las pongan en marcha de manera autónoma. Por otro lado, el reconocimiento adquirido en los últimos años como centro innovador y con carácter propio, ha consolidado un importante sentimiento de pertenencia entre el profesorado.

En este centro, se trabaja principalmente en pequeños grupos dotados de gran autonomía. Por cada proyecto, hay un grupo de trabajo con un coordinador al frente. Este grupo se constituye con profesores especialmente interesados en una temática. Su trabajo corre en paralelo al de los equipos de ciclo donde se trata de integrar y coordinar las iniciativas de los equipos de proyecto. La coordinación se continúa en las reuniones del equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP), que es muy activo aquí, y en las del claustro de profesores, que dedica mucho tiempo a revisar la marcha de los proyectos. Los lunes por la tarde, ya sin la presencia de los alumnos en el centro, se celebran las reuniones necesarias para sostener esta dinámica. En otras ocasiones, estas sesiones se dedican a autoformación, como las que han organizado recientemente en torno a las TIC los profesores de Educación Infantil.

Además hay una importante «gestión informal», más cotidiana, de los proyectos en marcha, aprovechando muchos micromomentos de contacto de los docentes: entre las clases, en la sala de profesores, en los recreos, etc. El jefe de estudios tiene un importante papel en esta dinámica informal de coordinación, pues pone en relación a profesores con problemas similares y difunde materiales o experiencias de unos y de otros.

En definitiva, la participación masiva del profesorado de Las Moreras en los proyectos no solo se verifica en el plano operativo, sino también en el de la coordinación: esta está muy distribuida y todos son al mismo tiempo «dirigentes» y «dirigidos». Ello requiere una planificación minuciosa de los tiempos y una dedicación intensa por parte de los docentes. Sin embargo, dicha planificación solo explica una pequeña parte de la actividad que desarrolla el centro, la cual se parece mucho más a la idea de Clarke (2002, p. 16) de flujo libre (*freeflowing*) y de un enfoque estratégico emergente. Este enfoque toma como referencia las configuraciones y los patrones que los

equipos crean de manera autoorganizada y trabaja a partir de ellos. Además requiere autonomía y disposición para asumir riesgos.

Hay que destacar que los proyectos no implican una programación rígida, prescriptiva. Más bien están ahí como marco de referencia y cada uno va realizando las actividades que considera oportunas, algunas de manera individual y otras en colaboración con otros profesores. En este sentido, los coordinadores realizan una labor de intercomunicación sobre todo lo que se va haciendo o sobre aunar esfuerzos, más que de control. También proponen ocasionalmente algunas actividades concretas diseñadas por ellos mismos o bien un foco o problema acerca del cual todos elaboran materiales.

Así pues, la práctica de la innovación en Las Moreras adopta una modalidad muy natural e integrada en lo cotidiano, de apertura a lo nuevo y al riesgo, en la que se adoptan y ensayan recursos y proyectos que aunque proceden del exterior se hacen propios. No implica una gestión de arriba a abajo, jerárquica, sino propuestas que poco a poco se van diseminando con el apoyo de los coordinadores, el jefe de estudios y el director, o bien de los órganos de coordinación como el ETCP y de los grupos de trabajo y de ciclo. En este sentido, la innovación no tiene asociado aquí un sentido de rigor, de planificación, de control de resultados, etc. Adopta más el sentido de adaptación que el de originalidad o de implementación de algo nunca antes ensayado.

## **Ruido de sables en el Diego Velázquez o las dificultades para construir un proyecto colectivo**

El IES Diego Velázquez está situado en un barrio de Sevilla socioculturalmente deprimido en el que existen algunos sectores en grave riesgo de exclusión social. De esos sectores procede un volumen importante del alumnado, que se puede calificar de conflictivo. Entre el profesorado está instalada la idea de que el instituto es el encargado de recoger a un tipo de alumnos que en otros institutos 'sobra' o incomoda. El centro ofrece solamente Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no Bachillerato, y para ello cuenta con una plantilla de 32 profesores que atiende a unos 180 alumnos.

Este instituto se puso en funcionamiento en el curso 2003-04 mediante la reconversión de un antiguo CEIP. Pese a su corta historia, fue elegido para nuestra investiga-

ción debido a un puñado de iniciativas que desarrollaba, de carácter verdaderamente innovador, entre las que se encuentran:

- Un tratamiento de los problemas de disciplina que trata de ser integrador, basado en el diálogo y en el análisis de las crisis con los alumnos, más que punitivo, de tal manera que la expulsión, por ejemplo, se reserva para casos muy excepcionales y períodos muy cortos.
- El trabajo en grupos interactivos: pequeños grupos heterogéneos de alumnos que realizan una actividad concreta bajo la tutela de varios adultos voluntarios. En ellos, el tiempo de clase se divide en cuatro partes, de manera que cada grupo va cambiando de mesa, de tutor/a y de actividad aproximadamente cada veinte minutos.
- El denominado «doblaje del profesorado» que consiste en la presencia simultánea de dos enseñantes por clase, como alternativa a dividir el grupo en dos para hacerlo más manejable y para evitar la segregación en grupos por niveles de dificultad, mejorar la atención a cada alumno, agilizar la tarea de preparación de los materiales de clase, así como contar con más de un punto de vista sobre la marcha del aula y sobre la evaluación del alumnado.
- El desarrollo de la participación de la comunidad educativa mediante figuras como los tutores de familia en cada aula (un padre y una madre) o la presencia de los representantes del alumnado al comienzo de las sesiones de evaluación.

No obstante, esta actividad innovadora se sostiene en un 95% sobre las espaldas del equipo directivo, que ha sido el promotor del *plan de compensación educativa* bajo el cual se desarrollan dichas iniciativas. Es notorio que el director hable de este plan como «su» proyecto educativo. También un amplio sector de profesores lo percibe como «el plan del director».

Efectivamente, el *plan de compensación* fue elaborado por el equipo directivo en respuesta a las condiciones verdaderamente difíciles que rodearon la fundación del instituto. Las autoridades educativas, conscientes del contexto difícil en el que se iba a instalar, habían encargado su puesta en marcha como director a un docente carismático y muy reconocido, al que le dieron la potestad de elegir un equipo directivo de su confianza. Los pronósticos se cumplieron durante el primer curso, el cual acabó con un 43% de repetidores, más de 870 partes de incidencias, un alto índice de absentismo escolar y un número considerable de expulsiones.

Aparentemente, tras este primer *annus horribilis* el *plan de compensación* logró movilizar a la comunidad educativa lo suficiente para producir una mejora visible de la situación. Los problemas de disciplina han pasado a convertirse en un asunto focalizado en determinados alumnos y grupos. Las mejoras en el funcionamiento del centro y en el rendimiento del alumnado son notables: las expulsiones han pasado del 69% del total del alumnado al 14% en el curso anterior; el número de repetidores ha descendido de un 43% a un 27%; la primera promoción de ESO, que salió el curso pasado, se ha saldado con 45 titulados de un total de 54 alumnos, de los que un porcentaje elevado ha continuado sus estudios de Bachillerato.

Sin embargo, no estamos ante un proceso sostenible de mejora. Esto lo podemos afirmar en razón de los siguientes hechos: el equipo directivo dimitió al finalizar el curso 2009-10 y sus componentes salieron del centro hacia sus anteriores o nuevos destinos.

Desde nuestro punto de vista, la razón fundamental que explica el porqué la mejora no tuvo continuidad en este centro está en el liderazgo excesivamente focalizado del equipo directivo y, en particular, del director. Esta configuración del liderazgo impidió el desarrollo de una cultura *de centro*, que en otros casos se convirtió, como hemos visto, en un pilar del desarrollo institucional. Efectivamente, el director ejercía un liderazgo de tipo carismático, focalizado y personalista, sobre una base de poder esencialmente ideológica. Esto último quiere decir que los argumentos que sostenían la mayor parte de las iniciativas se referían a la defensa de la filosofía educativa que subyace al *plan de compensación*: «lograr una escuela más inclusiva». Sin embargo, una buena parte del profesorado percibía al director como alguien encerrado en la torre de marfil de su ideario pedagógico e insensible a las dificultades que la aplicación de ese ideario -o de cualquier otro- conlleva.

Ello provocó muy pronto la división del claustro en al menos dos grupos activos -los que compartían la filosofía del plan y los que no- y un tercero con una posición ambigua o *adaptativa*. Principalmente eran los problemas de disciplina los que señalaban la línea de demarcación de las diferentes posturas. El grupo *opositor* pensaba que había una excesiva focalización en los alumnos más problemáticos -una minoría, aunque muy visible- lo cual iba en detrimento de la atención prestada al resto del alumnado y, especialmente, del sector con dificultades moderadas de aprendizaje. Reclamaban mayor «eficacia sancionadora» por parte de la dirección, criticaban lo que juzgaban como una actitud «paternalista» hacia el alumnado problemático y mostraron un cierto sentimiento de desprotección debido a lo que calificaban de una postura excesivamente condescendiente con dicho alumnado.

Por otra parte, otro elemento que también impidió la constitución de una verdadera comunidad de prácticas en el instituto Diego Velázquez era la alta rotación de la plantilla del profesorado, que no se contrarrestó con prácticas activas orientadas a la socialización de los nuevos docentes. Por ejemplo, uno de los profesores entrevistados, tras comentarnos sus traumáticos primeros meses en el centro y relatarnos la soledad con la que vivió este proceso, se quejaba de que en las reuniones de claustro no se hubiera explicado suficientemente el enfoque del centro sobre los problemas de disciplina.

Por tanto, este centro nos enseña que, si bien el invocar ciertos principios pedagógicos puede amalgamar a una incipiente comunidad de prácticas, demasiada «ideologización» puede dar al traste con el espíritu comunitario que requiere la innovación a largo plazo. La implantación prematura –sin una cultura institucional que la sustente– de una doctrina *oficial*, habría impedido que un sector importante del profesorado desarrollara el sentimiento de afiliación o pertenencia que facilitaría un cambio de actitudes. La ausencia de una política decidida de comunicación que explique las iniciativas innovadoras termina por consagrar la ruptura entre *apocalípticos* e *integrados* bajo la cual ningún cambio puede sostenerse mucho tiempo.

## Conclusiones y discusión

Toda comunidad de práctica desarrolla un conocimiento organizativo propio, idiosincrásico. Nuestra investigación trató de sacar a la luz ese conocimiento acerca de cómo hacer sostenibles los procesos de mejora. Para nosotros, el lugar donde se localiza el conocimiento institucional es doble: se trata de las prácticas y los discursos en los que se involucran los miembros de la organización. Hay que aclarar que ambos aspectos son a la vez causa y efecto el uno del otro: las prácticas son generadoras de discursos, que a la vez justifican y configuran nuevas prácticas.

La concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje organizativos inscrita en la premisa anterior difiere de la perspectiva clásica sobre la gestión del conocimiento en las organizaciones –*knowledge management*– adoptada o criticada por diversos autores (por ejemplo, Argyris y Schön, 1978; Huber, 1991; Dogson, 1993; Easterby-Smith y Araujo, 1999; Bolívar, 2000). Para esta perspectiva, «conocimiento» es un conjunto cerrado de ítems de información acumulados y recogidos explícitamente en dispositivos



formales –como informes, memorandos, bases de datos, acuerdos, normas, reglamentos, instrucciones, etc.– listos para ser enseñados o transmitidos a los miembros de la organización. También nos desmarcamos de la idea del conocimiento organizativo como una entidad que residiría en el pensamiento y la memoria de los individuos y que equivaldría a la mera acumulación de los conocimientos individuales.

Por el contrario, con Gherardi (2006) entendemos que el conocimiento organizativo es esencialmente tácito y reside en la manera en que cada organización configura su particular *campo de prácticas*, lo cual incluye tanto las tareas productivas como las relaciones que se construyen a su alrededor (Araujo, 1998; Tsoukas, 2002; Clegg, Kornberger y Rhodes, 2005). Es decir, el conocimiento organizativo se localiza en las decisiones que día a día, minuto a minuto, van configurando la práctica real de la organización, por lo que puede considerarse un fenómeno *social* –que solo adquiere sentido contemplando la interacción entre los sujetos– y *situado* (Gherardi, 2006, p. xiii) en las acciones que ejecutan esos sujetos y las decisiones que adoptan.

Ahora bien, ni las prácticas ni las relaciones sociales necesarias para desarrollarlas suceden en silencio. Por el contrario se apoyan en discursos, en un flujo narrativo permanente que mantiene a los sujetos conectados y ligados literalmente a la tarea que ejecutan colectivamente. Como plantea Boje (1991, pp. 106-126) la gente da sentido a su papel en las organizaciones –a su práctica– a través de historias en las que, al mismo tiempo, se expresan el sujeto y el sistema social en el que este participa. Las historias desempeñan un papel muy importante de creación de orden institucional, en tanto conectan a la organización con los acontecimientos pasados y, por tanto, con las soluciones ensayadas, de tal manera que ayudan a ordenar los problemas del presente, a darles sentido y a hacerlos más abordables (Brown y Duguid, 1991, pp. 40-57; Boland y Tenkasi, 1995, pp. 350-372; Spillane y Diamond, 2007). Además, contribuyen a definir y matizar los papeles que la organización necesita y a definir el tono de las relaciones entre los miembros de la comunidad (Scribner et ál., 1999, pp. 130-160).

Algunos autores se refieren a la producción de este flujo narrativo como *sensemaking*, esto es, la acción de dar sentido a los acontecimientos (Boje 1991, pp. 106-126; Kezar y Eckel 2002, pp. 295-328; Louis et ál., 2009, pp. 157-180); o bien sencillamente como *storytelling*, ‘narrar historias’ (Brown, Gabriel y Gherardi, 2009, pp. 323-333). Hemos visto cómo en el caso del Adriático las historias en circulación enfatizaban el contexto desfavorecido de la escuela y el valor que representa enseñar en esas circunstancias. También resaltaban la importancia del compromiso de los docentes con el desarrollo social de la comunidad y el mandato institucional de proteger y continuar el legado innovador de los fundadores. De esta manera, encontramos que el conocimiento or-

ganizativo había transformado de manera muy perspicaz las dificultades en posibilidades, con la ayuda de estos discursos que creaban condiciones para la cohesión del profesorado y para la creación de un fuerte sentido de identidad.

Por otro lado, los discursos producen cultura institucional. La cultura no es sino el corolario del proceso mediante el cual las historias se despliegan, se matizan, se corrigen unas a otras y, con el tiempo, adoptan una forma *institucional*, es decir, reconocible y aceptada por una mayoría de los miembros de la organización.

Los casos presentados ponen de manifiesto el efecto de la cultura organizativa sobre la sostenibilidad de los procesos de mejora. Mientras la cultura fragmentada del Diego Velázquez impedía el desarrollo de un proyecto colectivo en el centro, las culturas cohesionadas de Las Moreras y del Adriático permitían que dicho proyecto se convirtiera en el eje articulador del funcionamiento del centro. También encontramos este patrón en otros casos. Según él, uno de los proyectos se configura como el eje que articula y da sentido a todos los demás. O sea, parece que contar con un proyecto de centro en el que se exprese la cultura institucional marca la diferencia por lo que se refiere a la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo. Estos proyectos articuladores no solo no han actuado como barreras para nuevas iniciativas, sino que se han convertido en una especie de crisol en el que estas se han integrado y han encontrado un sentido acorde con la idiosincrasia del centro. Esto debería alertar a las administraciones del peligro de distraer a los centros de aquello que los hace fuertes, mediante una llamada permanente a elaborar innumerables proyectos sobre una variedad de temas.

Precisamente, creemos que la explicación del fracaso de las innovaciones emprendidas por el IES Diego Velázquez puede encontrarse en las dificultades que le impidieron pasar de un proyecto *del equipo directivo* a un proyecto *del centro*. Dicho equipo prestó escasa atención a aspectos que en los demás centros eran muy importantes, como: (a) la búsqueda de consensos en torno al ideario pedagógico que inspiraba el proyecto; (b) la creación de una base de significados, asunciones y valores compartidos; y (c) la creación de un clima de confianza y apoyo entre el profesorado, que facilitara el diálogo y la negociación que la puesta en marcha de todo proyecto colectivo requiere.

En este sentido, creemos que las *culturas del cuidado*, es decir, aquellas que prestan la máxima atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica del centro y negocian los objetivos con la mirada puesta en garantizar un ambiente favorable para el trabajo y la convivencia, consiguen en mayor medida dar continuidad a las innovaciones. Hemos visto algo que también señalan Tschannen-Moran y Hoy (2000)

así como Louis et ál. (2009, p. 161): que el ambiente exento de amenazas de algunos centros contribuía a generar entre el profesorado la confianza necesaria para asumir riesgos así como para adoptar y promover iniciativas.

Por otro lado, nos parece también que las culturas que, como en el caso del Adriático, han tomado las circunstancias difíciles del entorno como argumentos para solicitar la colaboración del profesorado, así como su compromiso, han logrado más éxito, en términos de cohesión social, que aquellas que han basado sus argumentos en un discurso ideológico acerca de la conveniencia de tal o cual modelo educativo, como era el caso del Diego Velázquez. Diríamos que los docentes han respondido mejor a la llamada para unirse y trabajar juntos cuando el referente era la identidad del centro que cuando lo era la teoría pedagógica. Las culturas que han colocado en el centro los valores del trabajo compartido, de la colaboración y el énfasis en la profesionalidad han logrado generalmente integrar de una manera más suave y más rápida a los nuevos miembros y con ello han alimentado la conformación de auténticas comunidades de práctica y de conocimiento.

Una última cuestión que nos interesaba era qué tipo de liderazgo contribuye a conformar comunidades de práctica que logran sostener procesos de mejora a largo plazo. Pues bien, en los casos de nuestra investigación encontramos por lo general liderazgos claramente *distribuidos*. Los equipos directivos compartían su poder con muchos otros agentes que asumían diferentes responsabilidades. Algunos líderes informales apoyaban a los formales cuando las circunstancias lo requerían y de este modo se constituía algo parecido a un segundo nivel de dirección en la sombra, en sintonía con el primero. En suma, los líderes escolares fortalecían el liderazgo de los profesores hasta el punto de propiciar altos niveles de autonomía y de colaboración entre ellos. Este tipo de liderazgo favoreció la creación de una sólida estructura de autocontrol y coordinación de la práctica docente, como bien ilustra el caso de Las Moreras. Lo que se desarrolla dentro de esta estructura es, como afirman Scribner et ál. (2007), una dinámica conversacional a la que los directores contribuyen «estableciendo claridad de propósitos y un nivel adecuado de autonomía, de tal manera que los equipos se puedan implicar en un trabajo productivo y en la identificación de problemas y de soluciones innovadoras». También Spillane y Diamond (2007) ilustran el poder de coconstrucción de las conversaciones e interacciones entre los docentes.

Por otro lado, ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante en la mayor parte de los centros. Los líderes de estos centros escolares utilizaban alternativamente diversas fuentes de poder, en un intento de adaptar sus pautas de influencia a contextos cambiantes. Por el contrario, los líderes del instituto Diego Velázquez pusieron todo su esfuerzo y la máxima prioridad en llevar a cabo el proyecto

educativo que ellos mismos habían diseñado, para lo que se apoyaron en apelaciones a un ideario pedagógico que, como pronto se reveló, muchos de los docentes no compartían. En este centro, encontramos el liderazgo más focalizado entre todos los centros participantes en nuestro estudio. Mediante la puesta en escena de una base de poder de tipo ideológico casi exclusivamente, lo que obtuvieron fue una fuerte división del profesorado y una intensa actividad micropolítica, la cual impidió el desarrollo de una cultura en la que se reconociera la mayor parte de los miembros de la organización. Además, a diferencia de los demás centros, en el Diego Velázquez no encontramos los mecanismos de socialización que parecen tan eficaces a la hora de crear comunidad y de promover un sentimiento de afiliación institucional en el profesorado. Y esa es, aparentemente, la principal palanca que activa y sostiene en el tiempo los procesos de mejora.

## Referencias bibliográficas

- APPLE, M. Y BEANE, J. (1999). *La defensa de las escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARAUJO, L. (1998). Knowing and Learning as Networking. *Management Learning*, 29 (3), 317-336.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, S. (1978). *Organizational Learning: a Theory in Practice Perspective*. Addison-Wesley.
- BOJE, D. M. (1991). The Storytelling Organization. A Study of Story Performance in an Office-supply Firm. *Administration Science Quarterly*, 36 (1), 106-126.
- BOLAND, R. J. & TENKASI, R. V. (1995). Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing. *Organization Science*, 6 (4), 350-372.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, J. S. & DUGUID, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- BROWN, A. D., GABRIEL, Y. & GHERARDI, S. (2009). Storytelling and Change: an Unfolding Story. *Organization*, 16 (3), 323-333.
- BRYK, A., CAMBURN, E. & LOUIS, K. S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.

- CLARKE, P. (2002). *Learning Schools, Learning Systems*. Londres: Continuum Press.
- CLEGG, S. R., KORNBARGER, M. & RHODES, C. (2005). Learning / Becoming / Organizing. *Organization*, 12 (2), 147-167.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- DAY, C., HADFIELD, M. & KELLOW, M. (2002). Schools as Learning Communities: Building Capacity Through Network Learning. *Education 3-13*, 30 (3), 19-22.
- DOGSON, M. (1993). Organizational Learning: a Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14 (3), 375-394.
- EASTERBY-SMITH, M. & ARAUJO, L. (1999). Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. En M. EASTERBY-SMITH, J. BURGOYNE & L. ARAUJO, *Organizational Learning and the Learning Organization* (pp. 1-21). Londres: Sage.
- ELBOJ, C., PUIGDELÍVOL, I., SOLER, M., ET AL. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ENGSTRÖM, Y. (2007). *From Communities of Practice to Mycorrhizae*. En J. HUGHES, N. JEWSON & L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical perspectives* (pp. 41-54). Londres: Routledge.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FLECHA, R. Y RACIONERO, S. (2006). *El aprendizaje dialógico*. Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FULLER, A. (2007). Critiquing Theories of Learning and Communities of Practice. En J. HUGHES, N. JEWSON & L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical perspectives* (pp. 17-29). Londres: Routledge.
- GHERARDI, S. (2001). From Organizational Learning to Practice-based Knowing. *Human Relations*, 54 (1), 131-139.
- (2006): *Organizational Knowledge: the Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell.
- GRAY, J. (2001). *Introduction in Success against the Odds: Five Years on*. Londres: Routledge.
- HADFIELD, M. (2003). Building Capacity versus Growing Schools. En A. HARRIS, C. DAY, M. HADFIELD, ET AL., *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 107-120). Londres: Routledge/Falmer.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- HARRIS, A. (2006). Leading Change in Schools in Difficulty. *Journal of Educational Change*, 7, 9-18.

- HARRIS, A. & LAMBERT, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Berkshire: Open University Press.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- HUBER, G. P. (1991). Organizational Learning. The Contributing Processes and Literature. *Organization Science*, 2 (1), 88-115.
- KEZAR, A. & ECKEL, P. (2002). Examining the Institutional Transformation Process: the Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance. *Research in Higher Education*, 43 (3), 295-328.
- KRUSE, S. D. (1997). Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 261-289.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2005a) Analizando organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En J. L. SOLANA RUIZ, *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias* (pp. 175-199). Madrid: Akal.
- (2005b) *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- (2007) Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. *Encuentros Multidisciplinares*, 26 (9), 15-25.
- (2010) Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado*, 14 (1), 9-28.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. Y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010) Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- LOTTO, L. S. (1990). Thinking and Theorizing about Organizations and Educational Administration. En P.W. THURSTON & L. S. LOTTO, *Advances in Educational Administration* (pp. 27-71). Greenwich, (CT): JAI Press.
- LOUIS, K. S., MAYROWETZ, D., SMILEY, M., ET AL. (2009). The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. En A. HARRIS (Ed.), *Distributed Leadership. Different Perspectives* (pp. 157-180). Londres: Springer.
- MITCHELL, C. & SACKNEY, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Downington: Lisse, Swets and Zeitlinger.
- MUIJS, D., HARRIS, A., CHAPMAN, C., ET AL. (2004). Improving Schools in Economically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- PUIGVERT, L. Y SANTACRUZ, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339.

- REYNOLDS, D., HARRIS, A., CLARKE, P., ET AL. (2006). Challenging the Challenged: Developing an Improvement Programme for Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (4), 425-439.
- SCRIBNER, J. P., COCKRELL, K. S., COCKRELL, D. H., ET AL. (1999). Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: an Evaluation of a School Improvement Process. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 130-160.
- SCRIBNER, J. P., SAWYER, R. K., WATSON, S. T., ET AL. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: a Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43 (1), 67-100.
- SERGIOVANNI, T. (1994). Organizations, or Communities? Changing the Metaphor Change the Theory. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 214-226.
- (1998): *Organization, Market and Community as Strategies for Change: What Works Best for Deep Changes in Schools*. En A. HARGREAVES, ET AL. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- SMIRCICH, L. (1985). Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves? En P. J. FROST, ET AL., *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage.
- SPILLANE, J. & DIAMOND, J. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., ET AL. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- STOLL, L. y LOUIS, K. S. (Eds.). (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- STRIKE, K. A. (2000). Schools as Communities: Four Metaphors, Three Models, and a Dilemma or Two. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 617-642.
- SWAN, J., SCARBROUGH, H. & ROBERTSON, M. (2002). The Construction of 'Communities of Practice' in the Management of Innovation. *Management Learning*, 33 (4), 477-496.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & HOY, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.
- TSOUKAS, H. (2002). *Where Does New Organizational Knowledge Come from?* Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. Working Paper Series: 2002-15 (en papel).



- VOULALAS, Z. D. Y SHARPE, F. G. (2005). Creating Schools as Learning Communities: Obstacles and Processes. *Journal of Educational Administration*, 43 (2), 187-208.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Dirección de contacto:** Julián López Yáñez. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Calle Pirotecnica, s/n. 41013, Sevilla. España. E-mail: lopezya@us.es.





# El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar.

## Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies.

Óscar Luis Graizer

*Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.*

Almudena Navas Saurin

*Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España.*

### Resumen

En el presente artículo<sup>1</sup> damos cuenta de cómo la teoría de Basil Bernstein permite describir y explicar la práctica pedagógica desde el punto de vista de la transmisión-adquisición del conocimiento y cómo, a su vez, podemos conectar dichas prácticas con procesos globales de distribución y apropiación de tipos de conocimiento entre grupos sociales. El modelo del discurso pedagógico de Bernstein sostiene que los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada» son la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición. En el modelo se utiliza una serie de reglas que nos permiten explicar dicha relación: las reglas discursivas y las reglas jerárquicas. Las reglas discursivas son reglas básicas que, al regular las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico, hablan sobre el control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición. A través de estas reglas se pueden caracterizar y diferenciar las distintas modalidades de la práctica pedagógica. Para

---

<sup>(1)</sup> Parte de la investigación aquí recogida está financiada por: proyecto UBACYT F 112: «Los modos de construcción de la política pública en el educativo: campo regulaciones, actores y procesos». Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Programación científica 2008-2010; proyecto «El gobierno de la transmisión de conocimiento en organizaciones educativas de Educación Técnico-Profesional». Sede: Instituto del Desarrollo Humano. UNGS. Programación 2010-2011. UNGS. Código de proyecto: 30/3114.

proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas), estos se deben analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento) las recontextualizaciones que se generan en la realización distintiva del discurso (texto privilegiante) en los diferentes niveles (macro y micro). Así pues, para explicar y describir la práctica pedagógica de dos programas de garantía social<sup>2</sup> describimos los elementos relevantes del código pedagógico (dimensión estructural, dimensión interactiva, clasificación, enmarcamiento y discreción) y presentamos unas herramientas de indagación que se constituyen en nuestro lenguaje de descripción externo y operan como instrumento conceptual de análisis de las referencias empíricas encontradas en el trabajo de campo.

*Palabras clave:* comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo

### Abstract

In this paper we attempt to show how Basil Bernstein's theory enables us to describe and explain pedagogical practice from the point of view of transmission and acquisition of knowledge, and how, simultaneously, it is possible to connect those practices to global processes of knowledge distribution and appropriation among social groups. Bernstein's Model of Pedagogic Discourse maintains that the principles that make up the specialised communication practice are the distinctive characteristic of schools' central activity, the relationships of transmissions and acquisitions. In the model, several rules are used in order to explain that relationship: discursive rules and hierarchical rules. Discursive rules are basic rules that, by regulating social relations and the transmission, acquisition and assessment of scientific knowledge, state the control that the transmitters and acquirers may have over the transmission and acquisition process. Such rules can be characterised and differentiated in different modalities of pedagogical practice. In order to describe the element involved in the model (agencies, relations and practices), we must be able to analyse in terms of power and control (classification and framing) those recontextualisations generated from the distinctive realization of discourse (privileged text) at different levels (macro and micro). Therefore, in order to explain and describe the pedagogical practice of the Social Guarantee Schemes<sup>3</sup>, we describe the relevant elements of the pedagogical code (structural dimension; interactional dimension; classification; framing and discretion) and present the research tools we build up

---

<sup>(2)</sup> Los programas de garantía social surgen con la LOGSE (1990) y ya han desaparecido formalmente. En la última ley orgánica que regula el sistema educativo español, LOE (2005), encontramos los programas de cualificación profesional inicial, que son claros herederos de aquellos.

<sup>(3)</sup> Social Guarantee Schemes arose from the Educational Act of 1990 (LOGSE) and they no longer exist. The latest Educational Act (LOE, 2005) establishes the Initial Professional Qualification Schemes succeeding the former.

from theory and that constitute our external language of description, operating as a conceptual tool for the analysis of empirical references found in fieldwork.

*Key words:* professional communities of practice, improvement, sustainable change, organizational learning and knowledge, sensemaking, storytelling, organizational culture, leadership

## La teoría de Basil Bernstein y sus anclajes para la investigación en Didáctica y Organización Escolar

Bernstein (1990b, pp. 29-30) proporciona tres criterios para juzgar su tesis y toda teoría sociológica sobre el control simbólico: (1) cualquier teoría debe operar en varios niveles (micro nivel de interacción y macro nivel institucional) y debe permitir la traducción de un nivel a otro. Los conceptos y sus relaciones deben ser capaces de mantener unidos los diversos niveles y posibilitar la traducción de un nivel a otro. (2) Los conceptos de la teoría deben permitirnos diferenciar entre una «variación» y lo que cuenta como «cambio» en las agencias de reproducción. Por ejemplo, debemos saber si una agencia varía o cambia a través del tiempo, así como si hay similitudes, variaciones o diferencias entre agencias. (3) Es de gran importancia que la teoría sea capaz de proporcionarnos una descripción explícita de los objetos de análisis. Además de especificar el objeto de análisis, debe proveernos de herramientas para el reconocimiento empírico de ese objeto y de su descripción.

Algunas de estas propiedades de la teoría se pueden vislumbrar en la ya clásica proposición realizada por Basil Bernstein, en la cual se define un programa de investigación que se ha extendido hasta el día de hoy en múltiples estudios, y que durante más de 40 años tuvo a Bernstein como mentor:

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest. (Bernstein, 1973, p. 227).

La teoría, en su desarrollo, se ha centrado tanto en procesos micro como macro cuya interrelación da cuenta de las formas de producción y reproducción en el campo de control simbólico.

Se puede establecer que el foco de la teoría de Bernstein está puesto en los modos prácticos de la transmisión (en el cómo) y que la comunicación, la práctica pedagógica, se constituye en un objeto central de estudio. Esta práctica se define como las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes. Esta comunicación se puede dar entre docentes y discentes, entre el ministerio y los docentes, entre los padres y los hijos, entre pares... cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto que le es relevante.

El modelo del discurso pedagógico (Bernstein, 1986, 1990a) pretende señalar sistemáticamente los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada», que es la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición. Es decir, pretende averiguar cómo funciona el propio proceso de transmisión-adquisición, prestando atención no tanto a los productos de ese proceso, sino a los principios que lo hacen posible. Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición.

Bernstein utiliza los conceptos de *lenguaje de descripción interno* y *lenguaje de descripción externo*<sup>4</sup> para proponer un modelo de metodología en investigación que tenga el potencial para permitir una relación dialéctica reflexiva entre los conceptos contenidos en una teoría (lenguaje interno) y los datos empíricos que pretende analizar.

Define el lenguaje de descripción como un esquema de traducción mediante el cual un lenguaje es transformado en otro. Asocia el lenguaje de descripción interno a una sintaxis a través de la cual se crea un lenguaje conceptual (modelo teórico), y el lenguaje de descripción externo a una sintaxis a través de la cual el lenguaje de descripción interno puede describir algo más que a sí mismo. Dicho de otro modo, el lenguaje de descripción externo es el medio por el cual se activa el lenguaje interno, al funcionar como interfaz entre los datos empíricos y los conceptos de la teoría. Los principios de descripción construyen aquello que cuenta como relaciones empíricas y transforman esas relaciones en relaciones conceptuales.

---

<sup>(4)</sup> Para una presentación completa de los lenguajes de descripción, véase Basil Bernstein (1990a); Ana Maria Morais e Isabel Neves (2000, 2001, p.187) y Morais (1986). <http://essa.fc.ul.pt> (24/10/2007).

La estrategia de aproximación metodológica sugerida por Bernstein, rechaza tanto el análisis empírico sin base teórica como un uso de la teoría que no permita su transformación a partir de los datos empíricos. Defiende el desarrollo de un lenguaje externo de descripción en el que lo teórico y lo empírico sean vistos de forma dialéctica. Los modelos teóricos, el lenguaje de descripción y el análisis empírico interactúan transformándose unos a otros, lo cual permite mayor profundidad y precisión en el análisis.

Se da una relación dialéctica entre lo teórico y lo empírico: el lenguaje interno de descripción dirige el lenguaje externo de descripción y este dirige la estructuración práctica de la investigación y el análisis e interpretación de resultados. De manera inversa, los resultados obtenidos en los diferentes niveles del trabajo empírico conducen a cambios en el lenguaje externo de descripción, de manera que aumenta su grado de precisión. Por su parte, el lenguaje externo de descripción, que contiene los cambios originados por lo empírico, conduce a cambios en el lenguaje interno de descripción. De esta forma, los tres niveles constituyen instrumentos activos y dinámicos que conducen a cambios en un proceso real de investigación.

Señala Morais (2000) que el desarrollo de esta metodología de investigación es estrechamente dependiente de las potencialidades ofrecidas por la teoría (lenguaje interno) que la fundamenta y que el desarrollo de la teoría depende de las potencialidades ofrecidas por los modelos o proposiciones (lenguaje externo) construidos con base en una dialéctica entre lo teórico y lo empírico. La teoría de Bernstein, dado que posee una estructura conceptual que contiene potencialidades de diagnóstico, previsión, descripción, explicación y transferencia, proporciona un poderoso lenguaje interno de descripción. Es este fuerte lenguaje interno el que permite ampliar las relaciones en estudio y aumentar el nivel de conceptualización de los análisis realizados, al contribuir al desarrollo de un lenguaje externo de descripción.

El modelo que propone Bernstein es susceptible de ser utilizado en cualquier contexto en el que haya una comunicación pedagógica, un proceso de transmisión-adquisición. La teoría permite estudiar una gran diversidad de contextos y de textos que pueden ser tomados en cuenta. Y el objetivo básico del modelo es proporcionar una plataforma desde la que empezar a estudiar las prácticas comunicativas, las reglas de su producción y las de su reproducción; a su vez, este tipo de trabajo permitiría producir descripciones y explicaciones de las formas de identidad generadas en esas prácticas así como de sus relaciones con los procesos de producción y reproducción de lo social (Bernstein, 2000, 2001).

La matriz teórico-metodológica de Bernstein permite producir descripciones de las prácticas pedagógicas, de sus fuentes y principios reguladores así como de sus realizaciones en contextos organizacionales producidos por regulaciones discursivas tanto externas como internas a la organización. El lenguaje de descripción es capaz de poner en relación las prácticas del aula y los formatos discursivos organizacionales con procesos de control simbólico que atraviesan las disputas y construcciones discursivas en el Estado, en el conjunto de agencias implicadas en la producción y reproducción de los significados y en las relaciones de los grupos y clases sociales (Graizer, 2008).

## **Elementos que intervienen en el modelo del discurso pedagógico: gramática y realización**

Bernstein describe detalladamente el complejo de agencias, relaciones y prácticas necesario para el análisis de la producción, reproducción, resistencia y cambio culturales en los niveles macro y micro. El problema fundamental al que hay que responder es cómo describir las formas de la comunicación pedagógica y cómo ponerlas en relación con procesos macro histórico-sociales. Para ello se revelan fundamentales los conceptos de poder y control o, en términos de relaciones desde la óptica de Bernstein, los principios comunicativos de clasificación y enmarcamiento.

La teoría no solo debe especificar los contextos que le son cruciales; también debe especificar los procedimientos para la descripción e interpretación. Bernstein justifica esto al señalar que:

[...] if a theory is weak at analysing «relations within» it is not possible to derive from that theory, nor can the theory realize, strong rules for the description of the agencies/processes of its concerns. (Bernstein, 1990a, p. 178).

La teoría pretende hacer explícito el proceso por el cual el poder y el control se traducen en principios de comunicación, puesto que considera que estos, a través de su realización en relaciones sociales, toman posición y oponen grupos de diferentes clases en el proceso de reproducción. En cada contexto social e histórico, los principios de comunicación están desigualmente distribuidos entre las clases, este hecho

implica que hay principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez ubican a unos en oposición a otros. Estas posiciones y oposiciones se expresan en un conjunto complejo de relaciones sociales entre grupos y entre esos grupos y la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad.

Es necesario exponer ahora cómo se traducen el poder y control en principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

El poder (las relaciones de poder) construye el principio de la división social del trabajo, la clasificación (relaciones entre las categorías, que son producidas por las relaciones de poder) de un contexto dado y la naturaleza de la jerarquía entre las categorías (que se establecen como posiciones relativas).

El poder produce un aislamiento entre categorías: especializa a las categorías creando un potencial de significados propio de cada una (su voz). En el nivel objetivo, en la superficie, establece un orden social, una distribución «espacial» y «de relación» de las posiciones. Y en el interno, en el nivel subjetivo, el poder suprime dilemas y contradicciones; en la medida en que cada categoría posee una voz, se especializa en unos mensajes que le son propios, pero dado que la adquisición del principio de la clasificación supone la posesión del conjunto de los significados potenciales, el poder suprime las contradicciones de manera que se delimita la identidad de la voz de cada categoría.

[...] insulation is the means whereby the cultural is transformed into the natural, the contingent into the necessary, the past into the present, the present into the future [...] «symbolic violence» is accomplished not by communication but by delocations that regulate differences between voices. (Bernstein, 1990a, p. 25).

Así como Bernstein crea un término para referirse a las relaciones de orden social, crea otro para describir las formas en que se regulan los modos de la comunicación. El enmarcamiento «se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y localización, que constituyen el contexto comunicativo. [...] Las características distintivas del contexto comunicativo [...] variarán si el contexto comunicativo genera recursos físicos o discursivos. [...] Si ocurre esto, las características distintivas estarán



constituidas por la selección, organización (secuencia), ritmo (tasa esperada de adquisición), criterios de los comunicantes, junto con las características de la localización física». (Bernstein, 1997, p. 48).

Así pues, para proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas) hay que analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento) las recontextualizaciones que se generan en la realización distintiva del discurso (texto privilegiante) en los diferentes niveles (macro y micro).

Ahora bien, en el contexto de la teoría fue necesario construir un conjunto de conceptos, y sus relaciones, que permitieran ligar las formas de la comunicación reguladas por los principios comunicativos con los procesos de control simbólico que intervienen en la producción y reproducción del orden social en el nivel macro social. Así es como se construyen los conceptos de dispositivo pedagógico y discurso pedagógico.

El dispositivo pedagógico es la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se producen y reproducen en la construcción de un orden social dado. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potencial, restringiendo o realzando sus realizaciones. (Bernstein, 1997, p. 185). El dispositivo pedagógico carece de ideología propia, se mantiene relativamente estable. Son las reglas que regulan la comunicación las que se muestran dependientes de la ideología, según las relaciones de poder entre grupos sociales. Así establece Bernstein la diferencia entre el transmisor y lo transmitido: el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica, la cual se rige por una serie de reglas muy variables o contextuales.

Al tomar en consideración los principios de ordenación interna del dispositivo pedagógico nos estamos refiriendo a lo que Bernstein denomina la «gramática intrínseca del discurso pedagógico» (1986, 1990a). En primer lugar, es el dispositivo pedagógico el que proporciona las reglas de esta gramática: las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación (Bernstein, 1986, 1990; Morais y Neves, 2004). Y, en segundo lugar, estas reglas están relacionadas jerárquicamente: la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, que a su vez regulan las reglas de evaluación.

Básicamente, la lógica interna del discurso, las reglas de que consta, realizan las siguientes funciones (Bernstein, 1990b, p. 103):

- Las reglas de distribución o distributivas establecen las relaciones entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica, así como sus producciones y sus reproducciones. Es decir, distribuyen formas de conciencia a diferentes grupos.
- Las reglas de recontextualización regulan la constitución de discursos pedagógicos específicos. Producen contextos pedagogizados, los cuales, a su vez, regulan la transmisión.
- Las reglas de evaluación están constituidas en la práctica pedagógica.

Una determinada relación entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica está establecida mediante controles de la especialización y distribución de diferentes órdenes de significado. Estos órdenes de significado crean diferentes conocimientos, diferentes prácticas. El control en la especialización y la distribución de principios de ordenación de significados distribuye formas de conciencia y de práctica especializadas.

El dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. Es una actividad moral fundamental. (Bernstein, 1990b, p. 103).

Bernstein pretende hacer evidente la influencia de los principios dominantes de la sociedad en la producción y reproducción del discurso pedagógico; para ello se centra en las características distintivas que constituyen y diferencian la forma especializada de comunicación que es realizada por el discurso pedagógico. Un discurso es (Morais, 1986) una categoría en la cual todo sujeto es ubicado o reubicado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas: es un recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción y producto de las relaciones sociales (prácticas y expertas) intrínsecas a esas categorías.

Si queremos entender la producción, reproducción y transformación de diferentes formas de conciencia y práctica, debemos entender la base social que subyace a una determinada relación entre la distribución de poder y los principios de control que ubican, reubican y oponen determinados tipos de conciencia y de práctica. En este modelo se postula que entre poder y conocimiento, y entre conocimiento y formas de conciencia siempre está el dispositivo pedagógico.

## Marco conceptual metodológico para el análisis de la práctica pedagógica

Para ejemplificar en un caso específico el uso del marco teórico metodológico en el análisis de la práctica pedagógica, hemos utilizado como contexto los programas de garantía social (en adelante, PGS)<sup>5</sup>. Para hacerlo, hemos construido un instrumento que permite describir y explicar la práctica pedagógica de los programas<sup>6</sup>. En esta matriz quedan recogidas las posibles relaciones pedagógicas que nos interesa analizar para caracterizar la práctica pedagógica de los programas. Dicha matriz se constituye en nuestro lenguaje de descripción externo y opera como un instrumento conceptual de análisis de las referencias empíricas encontradas en el trabajo de campo. En ella, la clasificación y el enmarcamiento toman vida puesto que nos permiten estudiar las formas prácticas de la transmisión cultural.

La práctica pedagógica se sitúa en el nivel del contexto de reproducción, en el que se puede aprehender el código pedagógico de las instituciones educativas.

El concepto de código permite al autor conectar niveles macro y micro, ya que el concepto se podrá utilizar para la descripción de los procesos de reproducción cultural y de sus relaciones con el campo económico, de la producción material en dicho campo así como de las relaciones y prácticas dadas en el campo de control simbólico por lo que se refiere a las agencias y las prácticas pedagógicas en el nivel micro, como el aula.

El código regula las relaciones entre contextos y a través de estas regula las relaciones dentro de ellos. Estas relaciones crean marcadores de límites (*boundary markers*) que –en tanto principios de división del trabajo y de sus relaciones internas, producidas por relaciones de poder– dan forma a categorías especializadas y a prácticas. Cada categoría especializada conlleva una «voz» constituida por el grado de especialización de las reglas discursivas que regulan y legitiman la forma de comunicación.

---

<sup>5</sup> Los pgs son un tipo de formación dirigida a jóvenes sin el título de Educación Secundaria Obligatoria, de carácter profesionalizador a la par que educativo; estos programas aparecen con la logse de 1990 y aunque hoy en día se han transformado en otras herramientas (pcpi, pfc), en el contexto de este artículo su falta de vigencia es irrelevante.

<sup>6</sup> Para conocer con mayor detalle los criterios de selección de las dos entidades cuyos códigos pedagógicos procedemos a describir y analizar, véase Navas (2010).

Different degrees of insulation between categories create different principles of the relation between categories and so different principles of the social division of labour. (Bernstein, 1990a, p. 24).

En referencia a la división social del trabajo en la escuela y a las relaciones sociales –dos aspectos centrales de nuestro trabajo– Bernstein sostiene:

Here the social division of labour is constituted by the set of categories of transmitters (teachers) and the set of categories which constitute the acquires, whilst *the social relations refer to practices between transmitters and acquirers and practices between transmitters and between acquirers*. (Bernstein, 1990a, p. 22. El énfasis es nuestro).

En cuanto a las relaciones sociales, estas controlan los principios de comunicación y así el contexto comunicativo:

... the *form of the communicative context* is the crucial feature generated by their social relations, through the pedagogic practices the social relations regulate. (Bernstein, 1990a, p. 34. El énfasis es del original).

Los valores de la clasificación y el enmarcamiento predicen sobre las relaciones internas a un contexto comunicativo cuanto a relaciones externas. En el caso del enmarcamiento sus valores externos se refieren al control de formas de conocimiento y de formas de comunicación externas al contexto comunicativo específico.

Bernstein (1990a, p. 101) define el código como «a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, forms of realizations, and evoking contexts». Una vez definidas las diversas dimensiones del código pedagógico Bernstein lo «escribe» (2000, pp. 14-15) así:

$$\frac{O^E}{\pm C^{ic} \pm E^{ie}}$$

Se trata de una orientación elaborada ( $O^E$ )<sup>7</sup> de significados sobre valores fuerte y débil ( $\pm$ ) de clasificación (C) y enmarcamiento (E), tanto externos como internos ( $^{ic}$ ). A partir de esta escritura es factible entonces describir modalidades de código pedagógico según las variaciones de cada uno de los valores correspondientes.

<sup>7)</sup> Que es la orientación de significados dominante en los sistemas educativos.

En la elaboración de la teoría de los códigos, Bernstein se refiere a la utilidad descriptiva de los conceptos de clasificación y enmarcamiento que incluye el nivel organizacional y la posibilidad de conectar los niveles macro y micro (Bernstein, 1977, p. 112).

El concepto de código se liga con la legitimidad e ilegitimidad de mensajes y con la legitimidad de los contextos de comunicación. De tal modo que dicho concepto es inseparable del de comunicación legítima e ilegítima y de las formas de relación social implicadas no solo a nivel micro.

Para poder analizar el código, Bernstein señala una serie de elementos (relaciones entre sujetos, relaciones entre discursos y relaciones entre espacios) que se vinculan entre sí y que dan lugar a dicho código. Sin embargo, en nuestro análisis no hemos incluido exhaustivamente todos los elementos sino una selección que ha dado lugar a nuestras categorías de análisis. Estas son: (a) dimensión estructural, (b) dimensión interaccional, (c) clasificación, (d) enmarcamiento, y (e) discreción.

La práctica pedagógica puede ser analizada básicamente en dos dimensiones<sup>8</sup>: estructural (en función de la clasificación) y de interacción (en función del enmarcamiento). Las posibles relaciones entre una y otra dimensión dependen de la discreción.

El concepto de discreción queda recogido por Morais (1986) como el abanico de alternativas en las formas de comunicación abierto al adquiriente. Como iremos viendo, en nuestro análisis hemos puesto en relación una serie de elementos que ostentan posiciones diferenciadas debido al contexto en que interaccionan. Lo que haremos será agrupar dichos elementos en función del grado de discreción que demuestran en la práctica.

En el modelo del discurso pedagógico de Bernstein, la dimensión estructural hace referencia a una parte de la práctica pedagógica que nos permite analizar cómo un discurso instructivo se inserta dentro de un discurso regulador. La clasificación [C] queda definida como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, recursos), generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo; es un principio que regula la ubicación de las categorías en una división social del trabajo dada. Por lo tanto, la clasificación, fuerte o débil, marca las características distintivas de un contexto:

[...] classification [...] orientates the speaker to what is expected and what is legitimate in that context. (Bernstein, 1996, p. 104).

---

<sup>8</sup> La dimensión estructural se puede estudiar tanto en los sujetos como en los discursos y en las agencias. La dimensión de la interacción incluye dos conjuntos de reglas: discursivas y jerárquicas.

Las relaciones de poder establecen el principio de clasificación y este transmite las relaciones de poder, las reglas de reconocimiento confieren poder con respecto a quienes carecen de ellas.

Por su parte el enmarcamiento [E] queda definido como el grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales generado, mantenido y reproducido por los principios de control social. Es el principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías. Es decir, el enmarcamiento nos indica cómo construir la práctica o el texto específico. Y para producir el texto legítimo es necesario adquirir la regla de realización.

Whereas the recognition rule arises out of distinguishing *between* contexts, the realisation rule arises out of the specific requirements *within* a context. (Bernstein, 1996, p. 105).

El enmarcamiento regula las reglas de realización específicas para producir textos (prácticas) específicos del contexto.

La particular ordenación de los PGS, especialmente centrada en que los jóvenes participantes logren iniciar su incursión en el mercado de trabajo pero matizada por los objetivos generales de la educación obligatoria, hace que consideremos relevante analizar la práctica pedagógica en el plano de la dimensión estructural centrándonos en las posibles relaciones entre los dos discursos principales que componen la garantía social: la formación profesional específica y la formación básica.

Del mismo modo, entendemos que aquí resulta más relevante centrarnos en las reglas discursivas de la dimensión de la interacción que en las reglas jerárquicas. Las reglas discursivas son aquellas que están relacionadas con el desarrollo y la producción del mensaje legítimo. Son reglas básicas que, al regular las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico, informan acerca del control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición, esto es, el principio de enmarcamiento de la selección, de la secuencia, del ritmo y de los criterios de evaluación. A través de estas reglas se pueden caracterizar y diferenciar las distintas modalidades de la práctica pedagógica.

Por su parte, las reglas jerárquicas hacen referencia a, según Carmo (1995, p. 63), los principios que establecen la relación, el orden y la identidad de los transmisores y adquirentes en el contexto de transmisión-adquisición y que siempre subyacen a las normas de conducta entre transmisor y adquirente. Cuando el transmisor tiene el control sobre el proceso de transmisión-adquisición, el enmarcamiento es fuerte y

podemos tener un control imperativo o de posición. Cuando es concedido algún control al adquirente en este proceso, el enmarcamiento es débil y tenemos un control personal (Morais, 1986).

El discurso regulador es el conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de una serie de categorías, en nuestro caso transmisores y adquirentes, docentes y jóvenes. Partimos de esta aseveración en nuestro análisis y consideramos que el análisis de la práctica pedagógica tiene que ver con analizar cómo un discurso instructivo se inserta en un discurso regulador. Las reglas discursivas se inscriben en cuatro grupos:

- Reglas de selección: son principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición. Cuando es controlada por el transmisor, el enmarcamiento es más fuerte; cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es más débil. (Carmo, 1995).
- Reglas de secuencia: son reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, con lo que regulan el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación. Cuando son explícitas, los currículos y las programaciones son claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están bien diferenciadas y el concepto de progresión es explícito. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están menos diferenciadas y el concepto de progreso es implícito, el transmisor apenas lo conoce.
- Reglas de ritmo: son reglas que definen la tasa de adquisición que se espera de las reglas de secuencia. Para Bernstein, «esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia» (1990a, p. 75). Un ritmo fuerte se corresponde, generalmente, con una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas. Un ritmo débil se corresponde con una transmisión regulada, generalmente, por reglas de secuencia implícitas. Cuando el ritmo es controlado por el transmisor, los valores de enmarcamiento son fuertes; cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.
- Criterios de evaluación: son los criterios que el adquirente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos o específicos, gracias a los cuales, el adquirente sabe exactamente cómo tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso el adquirente aparentemente genera sus propios criterios.

Una vez explicados estos conceptos, resultado de proposiciones teóricas, y la manera en que se relacionan entre sí estamos en disposición de introducir los instrumentos conceptuales -la matriz explicativa- que hemos generado a partir de estas categorías de análisis que nos proporciona la teoría de Bernstein y que permiten analizar los aspectos esenciales de la práctica pedagógica de los PGS. El primero de estos instrumentos (véase Tabla I) hace referencia a los aspectos que tomamos en consideración para el análisis de la dimensión estructural. El segundo (véase Tabla II), a los considerados para el análisis de la dimensión de la interacción.



TABLA I. Análisis de la práctica pedagógica del PGS – Dimensión estructural

**RELACIONES ENTRE DISCURSOS: RELACIONES INTERDISCIPLINARES****Formación Profesional Específica y Formación Básica**

	C <sup>++</sup>	C <sup>+</sup>	C	C <sup>-</sup>
Indicadores	No hay relación entre los contenidos de la Formación Básica y los de la Formación Profesional Específica.	Los contenidos de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica si están dirigidos a maximizar la competencia en el desempeño laboral.	Los contenidos de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica que se vinculan a cuestiones globales del área profesional, de lo laboral.	La Formación Básica y la Formación Profesional Específica desarrollan contenidos complementarios.
Contenidos	No hay relación entre la metodología de la Formación Profesional Específica y la de la Formación Básica.	Se utiliza una metodología en la Formación Profesional Específica que incluye aspectos de la utilizada en la Formación Básica para favorecer la competencia en el desempeño laboral.	La metodología utilizada en la Formación Profesional Específica incluye aspectos de la usada en la Formación Básica para favorecer aspectos de lo laboral.	La metodología utilizada en la Formación Profesional Específica y la usada en la Formación Básica son complementarias.
Metodología que orienta la práctica	La evaluación de la Formación Profesional Específica se hará atendiendo a aspectos relacionados con el desarrollo de sus competencias.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluirá aspectos de la Formación Básica si estos favorecen el desarrollo de competencias laborales.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluirá aspectos de la Formación Básica siempre que estos contribuyan a desarrollar lo laboral.	La evaluación de la Formación Profesional Específica y la evaluación de la Formación Básica son complementarias.
Evaluación	No hay relación entre los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica y los de la Formación Básica.	Los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica para favorecer la competencia laboral.	Los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica que son relevantes para el desarrollo de lo laboral.	Los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar en la Formación Profesional Específica y en la Formación Básica son complementarios.
En los objetivos de aprendizaje y competencias que se deben desarrollar				

TABLA II. Análisis de la práctica pedagógica del Pcs – Dimensión de la interacción

**RELACIONES ENTRE SUJETOS: RELACIÓN PROFESOR Y JOVEN****Reglas discursivas – Selección**

Indicadores	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E	E <sup>-</sup>
En la exploración/discusión de los contenidos	El docente indica los contenidos y formula las cuestiones. No permite selecciones espontáneas de los jóvenes.	El docente indica los contenidos. Permite selecciones espontáneas de los jóvenes si están relacionadas con el contenido indicado.	El docente indica los contenidos y dentro ellos permite selecciones espontáneas de los jóvenes relacionadas de manera indirecta con el contenido indicado.	El docente permite selecciones espontáneas de los jóvenes no relacionadas con los contenidos tratados.
En la elección de las actividades por realizar	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente.	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente aunque los jóvenes pueden introducir alguna alteración en la microsecuencia no relevante para el contenido.	Las actividades son seleccionadas y estructuradas por el docente pero los jóvenes pueden realizar alteraciones en la macrosecuencia no relevantes para el contenido.	El docente presenta, como alternativas, varias actividades previamente estructuradas; los jóvenes pueden seleccionar las que serán realizadas individualmente.
En los principios metodológicos que orientan la práctica	El docente indica la metodología que se utilizará en el desarrollo del contenido.	El docente indica la metodología, pero permite variaciones debidamente justificadas.	El docente indica la metodología y permite variaciones no pertinentes para la práctica desarrollada.	El docente indica la metodología que se utilizarán aunque la adapta a las características individuales de los jóvenes.

**Reglas discursivas – Secuencia**

Indicadores	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E	E <sup>-</sup>
En la exploración/discusión de los contenidos	El docente explora los contenidos siguiendo un orden rígido que no altera, incluso cuando hay intervenciones de los jóvenes.	El docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los jóvenes solo si alteran la exploración en el nivel de la microsecuencia.	El docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los jóvenes incluso si alteran la exploración en el nivel de la macrosecuencia.	El docente explora los contenidos en función de las intervenciones de los jóvenes.
En las actividades por realizar	La presentación de las actividades sigue un orden rígido esquematizado por el docente.	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado en el nivel de la microsecuencia.	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado en el nivel de la macrosecuencia.	La presentación del orden de realización de las actividades se lleva a cabo de manera espontánea.
En la metodología utilizada para realizar actividades	El docente indica la metodología que se utilizará, detallando los pasos así como el resultado final esperado.	El docente indica la metodología que se seguirá y permite alteraciones en el nivel de la microsecuencia.	El docente indica la metodología que se seguirá de manera general.	El docente explica los distintos elementos de cada actividad y permite que los jóvenes los lleven a cabo en el orden que deseen.

**Reglas discursivas – Ritmo**

Indicadores	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E	E <sup>-</sup>
En la exploración/discusión de los contenidos	El docente nunca repite ni explora situaciones ya tratadas. En caso de dudas, remite a los jóvenes o al estudio en casa o al momento programado de revisiones.	El docente no repite situaciones ya exploradas, pero indica cómo resolver las dudas en el momento en que surgen.	El docente repite situaciones ya exploradas y aclara las dudas de los jóvenes, siempre que surjan.	El docente pregunta a los jóvenes si necesitan revisar los contenidos, reformula, explora de otra forma y promueve el debate y la reflexión sobre los mismos.
En las actividades por realizar	El docente marca el tiempo destinado a las actividades al principio de las mismas. Constantemente recuerda a los jóvenes el tiempo límite y no acepta retrasos.	El docente marca el tiempo destinado a las actividades al inicio y, durante su realización, va recordando a los jóvenes que ese tiempo es para cumplirlo. Acepta, puntualmente, algunos retrasos justificados.	El tiempo destinado a las actividades no se marca al inicio, hay un cierto respeto por el ritmo de los jóvenes. Aun así, el docente avisa a los jóvenes si se retrasan mucho.	No hay delimitación del tiempo en el inicio de las actividades. El docente deja que los jóvenes progresen a su ritmo. Sugiere otras tareas para los que van terminando.

**Reglas discursivas – Criterios de evaluación**

Indicadores	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E	E <sup>-</sup>
En la exploración de los temas de estudio	Las explicaciones son muy pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas. Los jóvenes anotan todos los aspectos relacionados.	Las explicaciones son pormenorizadas e ilustradas, y los jóvenes copian solo los aspectos principales.	Las explicaciones son poco pormenorizadas e ilustradas y los jóvenes toman algunas notas.	Las explicaciones no son pormenorizadas y los jóvenes no toman notas.
Cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones	Lo que el joven dice es pormenorizadamente reformulado, corregido o completado.	Lo que el joven dice es reformulado, corregido o completado de forma genérica.	Se le dice al joven lo que está incorrecto pero no se hace reformulación alguna.	Lo que el joven dice no se somete a corrección o reformulación alguna.
En los trabajos y actividades por realizar	El docente apunta sistemáticamente lo que es incorrecto o está incompleto e indica de forma clara y pormenorizada lo que falta en la producción del texto.	De forma general, el docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto e indica lo que falta en la producción del texto.	El docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto pero no clarifica lo que falta en la producción del texto.	El docente acepta las producciones de los jóvenes. Las preguntas que hace son para esclarecer la producción.

En estos instrumentos presentamos una matriz que hemos generado como requisito previo a la recogida de información del trabajo de campo. Nos centramos en la descripción de cuatro grados<sup>9)</sup> posibles de clasificación (relación entre discursos) y de enmarcamiento (relación entre sujetos) en los PGS:

TABLA III.

C <sup>++</sup>	E <sup>++</sup>	Clasificación/Enmarcamiento muy fuerte
C <sup>+</sup>	E <sup>+</sup>	Clasificación/Enmarcamiento fuerte
C <sup>-</sup>	E <sup>-</sup>	Clasificación/Enmarcamiento débil
C <sup>-</sup>	E <sup>-</sup>	Clasificación/Enmarcamiento muy débil

Entre un grado y otro hay múltiples realizaciones posibles. Para nuestro análisis hemos diseñado estas cuatro puesto que consideramos que cada una representa una posición significativamente aislada respecto de las demás. Entendemos que el cambio significativo se produce cuando la información que queremos recoger, estructurada en función de nuestro principio de organización, en mayor o menor medida cumple las siguientes relaciones:

TABLA IV.

C <sup>++</sup>	La frontera entre una y otra disciplina está bien definida.
C <sup>+</sup>	Hay cierta integración siempre y cuando se refiera a aspectos globales.
C <sup>-</sup>	Hay cierta integración entre las disciplinas que responden a cuestiones específicas.
C <sup>-</sup>	Es el grado máximo de integración entre disciplinas.
E <sup>++</sup>	El docente mantiene un control rígido sobre las cuestiones que afectan al proceso de transmisión-adquisición y no permite que los jóvenes se desvíen.
E <sup>+</sup>	El docente permite que los jóvenes elijan cuestiones relevantes para el proceso de transmisión-adquisición entre una serie que él ofrece.
E <sup>-</sup>	El docente permite que los jóvenes participen puntualmente siempre que él considere que la participación es pertinente.
E <sup>-</sup>	El docente permite que los jóvenes participen aun cuando la participación no sea pertinente.

Para analizar la dimensión estructural hemos elaborado un listado de indicadores en los que detenernos durante el trabajo de campo. Estos indicadores son: Contenidos, Principios metodológicos que orientan la práctica, Evaluación, Objetivos de aprendizaje y Competencias que se deben desarrollar.

<sup>9)</sup> La división en grados surge de las necesidades del análisis del trabajo de campo. Aunque no guardan una relación aritmética entre sí, cada uno representa un progresivo debilitamiento en la jerarquía de relaciones de C<sup>++</sup> a C<sup>-</sup>.

Para analizar la dimensión de la interacción, utilizamos los siguientes indicadores para cada regla discursiva:

- Selección: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de la elección de las actividades por realizar, (3) de la metodología.
- Secuencia: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de las actividades por realizar, (3) de la metodología.
- Ritmo: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de las actividades por realizar.
- Criterios de evaluación: (1) en la exploración de los temas de estudio, (2) cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones, (3) en los trabajos y actividades por realizar.

Una vez tengamos recogida la información de nuestro trabajo de campo usaremos la matriz para ir situando en ella la información que hemos recabado respecto de los indicadores en función de su correspondencia con un grado u otro de la clasificación.

## Resultados y modelización conceptual

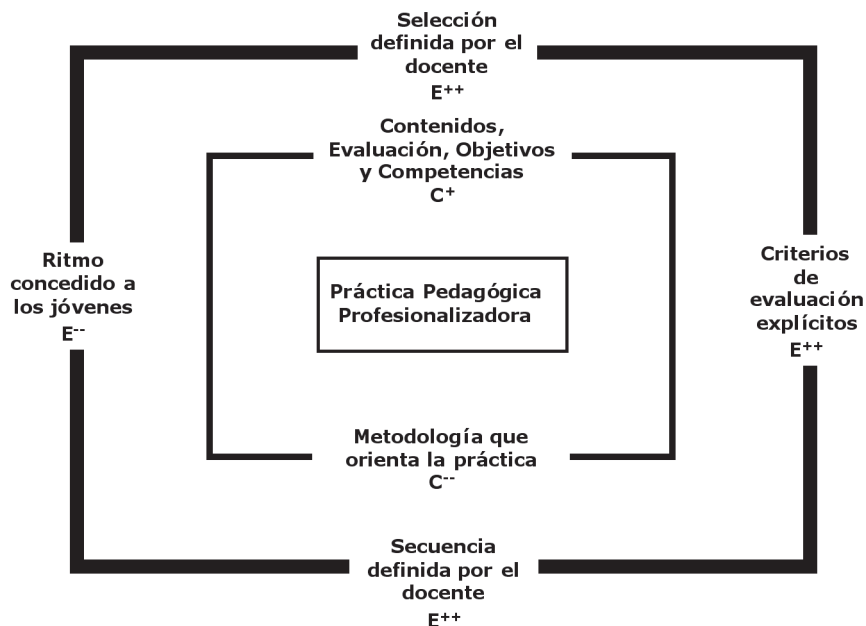
A continuación presentaremos brevemente una formalización conceptual a modo de ejemplo del uso de la teoría en este tipo de estudios.

El tipo de tratamiento de los datos recogidos en el trabajo de campo, a partir de los lenguajes de descripción externo e interno que hemos presentado, permite transformar la matriz explicativa de manera que los resultados de la investigación<sup>10</sup> se presenten en términos propios de la teoría: los grados de clasificación y enmarcamiento que regulan la práctica pedagógica en una agencia concreta como es la entidad sin ánimo de lucro (ESAL, en adelante).

---

<sup>10</sup> Para los resultados de la investigación a que hacemos referencia véase Navas (2008).

FIGURA I.



En otras palabras, el código de esta entidad se caracteriza por:

$$\frac{O^E}{C_i^+/E_i^{++}}$$

Las líneas que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de la relación observada. En general podemos decir que esta práctica pedagógica, que hemos denominado *práctica pedagógica profesionalizadora*, se caracteriza por una orientación elaborada, que inserta unas relaciones de poder claramente delimitadas en situaciones de control muy fuertes, excepto en el tiempo que se concede a los jóvenes para adquirir las transmisiones.

En la ESAL hay dos formadores en cada una de las sesiones en las que se trabaja con jóvenes. Esto explica, en parte, que la evaluación, los objetivos y los contenidos estén caracterizados como fuertes. A la hora de trabajar con los jóvenes, podemos señalar

que, en esta entidad, los formadores diseñan el desarrollo de la práctica pedagógica de manera tal que los jóvenes aprendan lo más posible respecto de los contenidos de ambos discursos mayoritarios: la Formación Profesional Específica y la Formación Básica. Y para que esto sea posible, los formadores utilizan una metodología en ambos discursos complementaria: se privilegia la adquisición del contenido.

Por otro lado, y en cuanto al enmarcamiento de las relaciones entre docentes y jóvenes, podemos observar el alto grado de coherencia interna que guardan los resultados con el objetivo implícito de que los jóvenes adquieran el contenido, convertido este en el texto legítimo que debe ser evaluado.

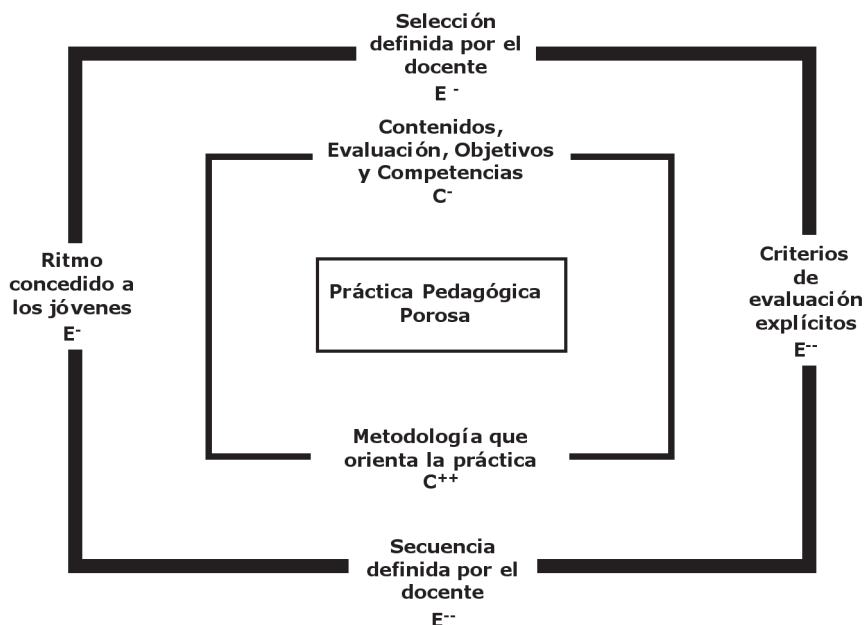
En esta entidad, los contenidos son seleccionados por el docente, lo cual incluye tanto las actividades por realizar como la metodología utilizada para la adquisición de dicho contenido; el orden en que los contenidos son introducidos también es una tarea que recae exclusivamente en el docente y, de nuevo, así se hace con las actividades y la metodología. Por lo que respecta a los mensajes que los docentes proporcionan a los jóvenes sobre la adquisición correcta del contenido que se ha seleccionado y que se está trabajando, de nuevo son claros y no dan pie a la adquisición de contenidos erróneos, los cuales se nos revelan como indicadores reiterativos de que lo que importa en este centro es que los jóvenes aprendan el contenido que están trabajando.

Esto concuerda con el análisis global del ritmo de la entidad, que se caracteriza por ser muy débil. Es decir, los jóvenes deben aprender los contenidos seleccionados por los docentes, de la forma en que los docentes les indican y en el orden que les indican, pero para poder hacerlo disponen del tiempo que necesiten. Lo que de nuevo se privilegia en este sentido es una determinada adquisición del contenido.

Entendemos que solo a través de un fuerte control por parte de la transmisión del contenido es como se les puede proporcionar a los jóvenes la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera reproduzcan y, de esta forma, se coloca a los jóvenes en situación de realizarlo. De nuestro análisis se desprende que los docentes proporcionan a los alumnos las claves necesarias para reproducir el texto legítimo; por lo tanto, hemos denominado la práctica pedagógica como profesionalizadora: porque «permite» la adquisición de los contenidos de la Formación Profesional Específica.

Podemos comparar la anterior caracterización con la de una entidad (local) que orienta su práctica pedagógica a lo que tienen que saber los jóvenes para el exterior del PGS y no a la adquisición dentro del contexto de la práctica pedagógica. En este sentido, los jóvenes adquieren algo 'diferente' a lo explicitado.

FIGURA II.



El código de la entidad local se caracteriza por:

$$\frac{O^E}{C_i/E_i^-}$$

Hemos denominado la práctica pedagógica de esta entidad como *práctica pedagógica porosa*, porque, aunque la orientación sea elaborada, las relaciones entre la mayoría de indicadores de la dimensión estructural son débiles y las situaciones que muestran el control del docente sobre la práctica pedagógica también lo son. Consideramos que la porosidad caracteriza la práctica al indicar la debilidad que posee en la descripción del proceso de transmisión-adquisición. En esta práctica pedagógica local, encontramos que existe una frontera débil entre los contenidos que se transmiten en la Formación Profesional Específica y los que se transmiten en la Formación Básica, lo que se traduce en una voluntad de inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes.



Por otro lado, si atendemos a la dimensión de la interacción, observamos un debilitamiento general en cuestiones cruciales del proceso de transmisión-adquisición. La selección del contenido que se produce en la entidad local, y que se refleja en nuestro análisis en función de si los alumnos pueden o no introducir cuestiones ajenas al contenido planteado por el docente, está caracterizada como débil. Es decir, el docente permite que los jóvenes realicen selecciones espontáneas relacionadas de manera indirecta con los contenidos indicados. Asimismo, la secuencia en la exploración de los contenidos es débil, el docente permite que los alumnos elijan el orden en que realizar las actividades o adquirir los contenidos. Lo mismo sucede respecto del ritmo o tasa esperada de adquisición: el docente no utiliza la relación de poder de que está imbuido para exigir a los alumnos que aprendan unos contenidos determinados en un tiempo estimado por él. Esta situación se ve aumentada si atendemos a los criterios de evaluación explícitos, caracterizados de manera muy débil. El docente no explora situaciones ya pasadas y remite a un espacio exterior al aula para que los jóvenes las exploren.

En este contexto es muy difícil que los jóvenes adquieran el texto legítimo, puesto que no se desarrolla el programa para que los jóvenes adquieran la regla de reconocimiento y, por tanto, tampoco pueden acceder a las reglas de realización. No se lo puede definir como un contexto profesionalizador, sino más bien como un contexto de contención social.

Presentado el ejercicio que nos permitió la investigación de referencia, se puede afirmar que la perspectiva teórico-metodológica de Bernstein tiene un gran potencial descriptivo y explicativo para estudios sobre práctica pedagógica en el contexto disciplinar de la didáctica no normativa<sup>11</sup>. A la vez, permite conectar estas prácticas con procesos más globales de formas de distribución y apropiación de diferentes tipos de conocimiento entre los grupos sociales.

El modelo conceptual surgido de los dos casos expuestos permite caracterizar con cierto detalle y delicadeza las formas concretas de la práctica pedagógica en términos del control de la comunicación y las configuraciones de los contenidos de la transmisión. Al mismo tiempo, brinda la posibilidad de construir algunas hipótesis explicativas sobre al menos dos cuestiones relevantes en el estudio de la enseñanza y de la educación en un sentido más amplio. Por un lado, se pueden derivar de la descripción de las prácticas pedagógicas los tipos de conocimiento específicos que

---

<sup>(11)</sup> Un estudio sobre la organización escolar desde un punto de vista sociológico se puede encontrar en Graizer (2008).

se constituyen como legítimos en un contexto pedagógico determinado. En nuestros casos expuestos encontramos: formas de conocimiento con orientación al dominio de intervenciones técnicas en un proceso productivo (pedagogía profesionalizadora) -con un énfasis discursivo de orden instruccional- y formas de conocimiento sesgadas a conductas sociales, a modelos de relación social, a maneras de vincularse con los otros, a modos de vivir, con un énfasis discursivo de orden regulativo. Estos dos tipos de conocimiento, y otros posibles que se configuren en otras modalidades pedagógicas, dan cuenta de una distribución y ubicación en relación con el control en el acceso, producción y reproducción del orden simbólico. De este modo, los distintos grupos estarán en posición desigual para disputar el dominio de los principios legítimos de comunicación y, así, en posición desigual para la producción de nuevos significados.

Por otro lado, se puede avanzar una hipótesis en relación con el tipo de identidades pedagógicas que las prácticas pedagógicas construyen. Damos aquí a 'identidades pedagógicas' el sentido de la localización de los sujetos en una carrera y en un contexto moral determinado (Bernstein, 2000). Cada modalidad de práctica ubicará a los sujetos en determinadas relaciones con el conocimiento, consigo mismos y con otros, lo cual constituye localizaciones en el orden social. El estudio de cómo se configuran esas tomas de postura y de cómo se construyen en prácticas pedagógicas locales los tipos de conocimiento a los que cada grupo accede aporta elementos sustantivos para la comprensión de cómo la educación está operando en la producción y reproducción de nuevas formas de orden social.

## Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol. I*. Londres: Paladin.
- (1977): *Class, Codes and Control. Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- (1986): On the pedagogic discourse. En J. G. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 205-290). Nueva York: Greenwood Press.
- (1990a): *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, Codes and Control*. Londres: Routledge.

- (1990b): Poder, control y principios de comunicación. En B. BERNSTEIN, *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor & Francis.
- (1997): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- (2001): From Pedagogies to Knowledges. En A. MORAIS, I. NEVES, B. DAVIES, ET ÁL. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- CARMO, M. (1995). *O Contexto da Sala de Aula na Aprendizagem do Discurso Regulador Específico: Um Estudo com Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tesis doctoral, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- GRAIZER, O. (2008). *Organizational Regulations of Transmission*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, España.
- LEY ORGÁNICA de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990.
- LEY ORGÁNICA de Educación, 2005.
- MORAIS, A. M., ET ÁL. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORAIS, A. M. & NEVES, I. P. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces. En A. MORAIS, I. NEVES, B. DAVIES, ET ÁL. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- (2004): Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade. *Revista de Educação*, XII (2), 119-132.
- MORAIS, A. M. Y NEVES, I. P. (Coords.). (2000). *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da Faculdade da Ciências da Universidades de Lisboa.
- NAVAS, A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, España.

**Dirección de contacto:** Almudena Navas Saurin. Universitat de València. Facultat de Filosofia i CC. de l'Educació. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010. Valencia, España. E-mail: almudena.navas@uv.es



**Investigar con  
la comunidad escolar**

**Researching with  
the School Community**



# **Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar**

## **Paradoxes and Conflicts between the Teacher, Family and Student Cultures in Schools**

**Jose Ignacio Rivas Flores**

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.*

**Analia E. Leite Méndez**

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.*

**Pablo Cortés González**

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.*

### **Resumen**

Presentamos parte de los resultados de la investigación «Experiencia escolar, identidad y comunidad: investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares» (SEJ2007-60825/ EDU, del Plan Nacional de Investigación I+D+I). La investigación se está llevando a cabo en tres centros educativos ubicados en dos provincias del sur de España. Uno de ellos es de Primaria y está ubicado en un barrio marginal, otro es de Secundaria y está situado en un contexto de clase media baja, el último, ubicado en un entorno rural, es un centro de Primaria con primer ciclo de ESO.

Es necesario comentar la situación histórica del modelo educativo español para comprender los marcos en los que se insertan las experiencias de los agentes de los distintos estamentos estudiados en esta investigación. Asimismo, el marco referencial de la investigación se asienta en una perspectiva crítica tanto con las instituciones como con los actores educativos. Meto-

dológicamente, trabajamos desde una perspectiva narrativa con la intención de recuperar las diversas voces que conforman las realidades escolares cotidianas.

En esta publicación nos centramos en las diferentes perspectivas y ‘miradas’ acerca de la experiencia escolar de los colectivos que participan de la escuela: profesorado, familias y alumnado.

De la variedad de aspectos implicados en la comprensión de esta experiencia, destacamos tres dimensiones de interpretación: la tradición (cultura social y familiar de la escuela), la reproducción (la experiencia escolar construida en el tiempo) y las expectativas (qué esperamos de la educación y de la escuela). Estas diferencias configuran prácticas educativas distintas, a través de la resolución de los conflictos y la convivencia de las perspectivas paradójicas emergentes. En definitiva, podemos concluir que el modo en que las diferentes experiencias escolares de los colectivos implicados se resignifican en la comunidad educativa, se generan o se construyen diferentes estructuras de funcionamiento de las escuelas al mismo tiempo que representan modos particulares de construcción de la identidad.

*Palabras clave:* biografías, experiencia escolar, comunidad, clima escolar, Educación Primaria, Educación Secundaria.

### **Abstract**

The aim of this paper is to present part of the results of the research “School Experience, Identity and Community: Researching collaboratively in order to transform school practices” (SEJ2007 60825/EDU, of the National RDI Research Plan). This research is being carried out in three schools located in two provinces in southern Spain. The first one is a primary school in a deprived neighbourhood; the second one is a secondary school in a low middle class area; and the third one is a primary school that has the first cycle of secondary education in a rural area.

It is necessary to provide the historical context for Spain’s education model in order to understand the framework provided for the various educational players studied in this research. The research’s reference framework is also based on a critical perspective of both the institutions and the educational players. Based on the methodology, we work from a narrative perspective with the intention of recovering the diverse voices that make up the day-to-day school realities.

In this paper, we focus on the different perspectives and “viewpoints” regarding different school experiences of teachers, families and students.

With regard to the variety of aspects involved in understanding that experience, we highlight three dimensions of interpretation: tradition (social and family culture about the school), reproduction (the school experience built over time) and expectations (what we expect from education and from school). Those differences make up different educational practices where conflicts must be resolved and emerging paradoxical perspectives must

coexist. In short, we can conclude that the way in which the different school experiences of the groups involved are made known in the education community, different school working structures are generated or built at the same time as they represent specific ways of building up an identity.

*Key words:* biographies, school experience, community, school climate, primary education, secondary education.

A Pepe Gimeno, maestro y amigo (o viceversa)

## Planteamientos iniciales

Presentamos una parte de los resultados de la investigación titulada «Experiencia escolar, identidad y comunidad: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares»<sup>1</sup>, la cual hemos desarrollado entre Málaga y Almería, en coordinación con la investigación que se está llevando a cabo en la UPN -sede Torreón- de México y en la Universidad Nacional de Comahue, en Argentina. Se inició en el 2008 y finaliza en junio de 2011.

Con el ánimo de contextualizar este trabajo, partimos de la idea compartida y generalizada del desencuentro entre los diversos colectivos que participan en la escuela: alumnado, profesorado y familias. Esta situación se puede definir como conflictiva y coloca a la institución educativa en el punto de mira social y político, al hacerla responsable de buena parte de las crisis sociales, culturales y morales que supuestamente vive la sociedad actual. Su posición central en el proyecto modernista de sociedad vuelca en ella tanto el conjunto de expectativas de progreso y bienestar que le es propio, como la responsabilidad de las fallas «educativas» del propio proyecto (Díaz y Rivas, 2007).

---

<sup>(1)</sup> Esta investigación ha sido desarrollada gracias a la financiación del Plan Nacional de Investigación, del Ministerio de Educación y Ciencia, con el código: SEJ2007-60825/edu.



Si bien esta es una situación que se manifiesta de forma general en todos los sistemas educativos (Hargreaves, 2000), en España adquiere matices propios de acuerdo con nuestra peculiar historia de los últimos 40 años. Las transformaciones vividas en un lapso de tiempo relativamente breve han traído la falta de un proceso más reflexivo y consensuado a cuya estabilización hayan contribuido los diversos actores del sistema escolar.

Pensamos que las reformas educativas españolas tuvieron que 'quemar' etapas que en otros países del entorno tuvieron un recorrido más relajado, acorde con la dinámica de los tiempos. Las reformas de principios de los ochenta, que intentaban democratizar el sistema educativo, no encontraron una respuesta suficiente, y el modelo representativo de gestión y de participación de los distintos colectivos que se generó se consideró un fracaso. Este sentimiento fue dando paso a sucesivos recortes del modelo que iban dando entrada a modelos más gerencialistas y eficientistas, con mayor centralización en las competencias, y una disminución de la capacidad política de los colectivos (especialmente del alumnado y las familias) en la toma de decisiones de la vida de un centro escolar. El cambio de las condiciones sociales y económicas de los últimos 20 años (mayor tecnocratización y búsqueda de la excelencia) nos pilló con el pie cambiado, de forma que cuando aún no se había terminado de crear un sistema adecuado de representación y participación, las convergencias internacionales nos obligaban a cambiar el discurso y los procedimientos. La tarea no era muy complicada, ya que si el modelo de participación anterior no funcionaba, parece lógico, desde esta posición, que se pensara en regular más y mejor, para que el sistema continuara funcionando.

La consecuencia es el distanciamiento de las familias respecto de la vida de los centros escolares y un creciente rechazo de los estudiantes ante propuestas y escenarios que les son totalmente ajenos y, a menudo, agresivos. Los centros educativos, en consecuencia, se profesionalizan y quedan en manos de los profesionales de la educación, la cual se reduce a una cuestión de «especialistas» y no de construcción colectiva y pública que da respuesta a la necesidad y a la demanda de formación y de elaboración de conocimiento. La respuesta de la sociedad y de las familias en particular es considerar los centros educativos como empresas de servicios que, como tales, están sometidos a reglas económicas de mercado y no a las lógicas sociopolíticas de una sociedad democráticamente constituida. Pensamos que los últimos desarrollos legislativos resaltan esta posición, desde la esquizofrenia generada entre los discursos oficiales y las realidades vividas en los centros. Así, ante la declaración de la necesidad de que las familias participen, los centros (las administraciones educativas que los

sustentan) refuerzan las verjas de los colegios, regulan la asistencia de los padres en los tiempos prescritos, instalan cámaras de seguridad, etc.

Familias, alumnado y profesorado, por tanto, se ven abocados al desencuentro, a la balcanización y al conflicto de intereses. Cada colectivo representa un sistema de referencia distinto y adjudica a la escuela intencionalidades bien diferentes. Sin ir más lejos, la cultura académica, como paradigma del saber racional preconizado en la escuela, choca con la cultura juvenil que relativiza el criterio de verdad y pone en jaque los sistemas de relación y de valores propios de la escuela (Rivas, 2005). El resultado es la ruptura en la cotidianidad escolar.

Tal como explica Hargreaves (2000), en este escenario, las relaciones entre familia y escuela están plagadas de dificultades y se convierten en un juego de intereses particulares. Sin embargo, no se puede pensar en un avance de la educación, especialmente de la enseñanza pública, sin una estrecha colaboración entre ambas partes. Citando textualmente, «con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos» (Hargreaves, 2000, p. 222).

Esta investigación quiere profundizar en esta necesidad de colaboración, para servir de dinamizadora de estas relaciones y de la necesidad de establecer metas comunes. Esto significa que hay que acercar y, en la medida en que se pueda, compartir las diferentes perspectivas de los distintos colectivos. En definitiva, se deben hacer públicas experiencias de escuela que nos permitan encontrar los acuerdos necesarios para construir una escuela de la que todos se puedan sentir protagonistas. *El modo en que se estructura la experiencia escolar de los distintos colectivos implicados en la comunidad que se conforma en torno a la escuela es un componente esencial de las prácticas educativas y conlleva unos modos particulares de construir la identidad de los distintos participantes.* El diálogo entre la familia, la escuela y el alumnado se puede establecer desde la base de las prácticas y la experiencia, con lo que se rompería con la inercia tradicional de discutir desde las concepciones partidistas, los intereses propios o la teoría estéril. Dialogar desde las experiencias permite compartir desde la propia vida, lo cual supone un ejercicio democrático.

La aportación de cada colectivo es producto de su peculiar ubicación en la comunidad educativa, constituida como una situación estructurada, en la que se ponen de manifiesto diferentes identidades. La del profesorado es una identidad profesional, construida en el tiempo y en los diferentes escenarios de vida como educadores. La sociedad y el sistema legal les asigna, además, un papel central en la puesta en marcha del

proceso educativo. Su concurso en la comunidad escolar tiene una significación propia, que puede resolverse o bien desde la autoridad y la jerarquía profesional, o bien desde su compromiso con los proyectos sociales de la comunidad en la que se ubican.

El alumnado está construyendo una identidad desde una posición contraria, ya que constitutivamente, es el objeto de trabajo de los centros escolares. La escuela, en principio, funciona para socializar y educar a los niños y jóvenes. Por tanto, estos están teniendo una experiencia directa de cómo dicha institución entiende las relaciones sociales, políticas, culturales, etc., así como el tipo de conocimiento que tienen que construir. A menudo, la escuela olvida que los niños y jóvenes no son vasijas vacías que hay que rellenar, paradigma dominante en la escuela y en la sociedad, sino que son parte de un sistema social, con valores propios, expectativas particulares, intencionalidades específicas... las cuales, nos guste o no, no se quedan en la puerta del centro, sino que los acompañan en el interior de la escuela.

Las familias, por último, juegan un papel a menudo confuso, ya que, en la coyuntura actual, se mueven entre la responsabilidad y el clientelismo. Se les exige y se regula su implicación en el funcionamiento del centro, pero se los subordina, al mismo tiempo, a la condición de cliente que compra un servicio para sus hijos. La experiencia escolar histórica vivida por cada miembro de la familia constituye, a su vez, una fuente de expectativas, intencionalidades, creencias, etc., que entran en juego en su relación con la escuela.

La intersección de estos elementos establece las condiciones de desarrollo de las prácticas escolares. Por tanto, atender a este escenario se constituye en una de las dimensiones necesarias para plantearse el cambio y la transformación de la escuela. De ahí la importancia de darle un nuevo significado al término *comunidad*, convertido demasiadas veces en una mera etiqueta administrativa. En esta investigación, planteamos la comunidad como un escenario público y social para la participación y el desarrollo de proyectos de sociedad, que cuenta con la implicación de todos los colectivos. Se ubica en un espacio sociocultural determinado, que abarca tanto el entorno inmediato como el sistema global en el que se desarrolla. En palabras de Bauman (2003, pp. 15-16), estaríamos hablando de un *entendimiento compartido* desde el que es posible la participación de los sujetos con un modo de entender la vida democrática (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001, p. 946).

Desde este contexto afrontamos el estudio, en el que nos centramos en la confluencia de las experiencias que tienen lugar en este espacio socioeducativo; este se caracteriza por un sistema de relaciones complejo, que podemos calificar de conflictivo y paradójico, tanto entre los diversos colectivos como entre los miembros de un mismo colectivo.

## Marco referencial

Para desarrollar esta investigación nos apoyamos en algunas posiciones teóricas y conceptuales particulares. De entrada, hay una toma de posturas ideológica subyacente que se argumenta desde ciertas posiciones teóricas congruentes con el misma. Partimos de una visión de escuela como espacio social, caracterizado por determinado tipo de relaciones entre los sujetos. Este espacio se corresponde con el proyecto social propio de la modernidad (Díaz y Rivas, 2007). Esto significa que hay un diseño previo de la actividad que tiene lugar en su interior, que viene establecido por dicho proyecto, mediado por los peculiares desarrollos legislativos de los diversos momentos históricos. Así, la escuela responde a una construcción histórica (política, económica, cultural y social), pero también a las contingencias particulares del momento histórico (político, económico, cultural y social) en el que se desarrolla.

Si bien esto supone un punto de partida conceptual, también consideramos que estas mismas condiciones generan un espacio de construcción social que actúa en el centro del conflicto que se vive en la sociedad. Por tanto, forma parte de los movimientos sociales y culturales que conviven en un marco determinado. En función de esto, la institución escolar puede actuar a favor de un modelo establecido y hegemónico o puede hacerlo para modificar las condiciones de partida y actuar a favor de valores contrahegemónicos y alternativos. Entre estos dos extremos se pueden ubicar las distintas experiencias de escuela que conviven en este entorno social. En definitiva, partimos de la creencia en la capacidad de la escuela para transformarse y cambiar las prácticas y convertirse en una institución de cambio.

Esta perspectiva nos sitúa, conceptualmente, en el entorno de la pedagogía crítica, la investigación colaborativa y la perspectiva socio-constructivista (Gergen, 1985; Kincheloe, 2001; Wenger, 1998; Connelly & Clandinin, 1994). Desde esta posición, entendemos que las prácticas de investigación están vinculadas con las prácticas sociales y políticas. Por tanto, nuestra acción como investigadores se alinea con los intereses de los centros en los que investigamos y con cuyo proceso de cambio intentamos colaborar. Metodológicamente, nos situamos en una perspectiva narrativo-biográfica, en la que llevamos trabajando varios años (Rivas, Leite y Cortés 2009; Rivas et ál., 2010; Hernández, Sancho y Rivas, 2011), ya que es la que permite oír las voces de los propios actores y, por tanto, trabajar desde sus propias preocupaciones.

Esta posición participa del giro epistemológico que está aconteciendo en los últimos 15 años, tal como afirman, por ejemplo, Ellis et ál. (2011, p. 1): «Esta perspectiva

desafía los modos canónicos de hacer investigación y de representar a los otros [...] y trata la investigación como un acto político, socialmente justo y con conciencia social». Se está refiriendo a la autoetnografía, que equipara la autobiografía y la etnografía, en su forma de hacer y pensar, que es a la vez proceso y producto de la investigación. Contenido y forma se corresponden de forma indisoluble (Rivas, 2009; Smith, 1997) y se adopta una posición de compromiso con la realidad que se investiga y con los sujetos que participan en la misma.

La investigación narrativa forma parte de este mismo giro epistemológico (Hernández, 2011), al recuperar la noción de sujeto como elemento central en el ejercicio reflexivo que supone todo proceso de conocimiento. El cambio que representa, especialmente en el campo de la investigación cualitativa, supone desplazar el punto de mira. Si 'canónicamente', lo que se presenta es qué dice el investigador sobre cómo el sujeto vive su cultura, desde la recuperación de la subjetividad lo que preocupa es *qué dice el sujeto sobre cómo vive su cultura*. Cambian, por tanto, no solo las concepciones epistemológicas, sino también las relaciones políticas (por tanto, de poder) que se establecen entre investigadores e investigados. Como afirma Conle, (2003), la narrativa, desde este punto de vista, se encuentra vinculada con la política y, además, supone un modo diferente de acercarse a la realidad.

Desde esta posición narrativa, el conocimiento se encuentra vinculado a las experiencias subjetivas, a partir del paso de los sujetos por contextos particulares. La identidad, por tanto, se sitúa en primer plano, al construirse, justamente, a partir de estos contextos, poniendo de manifiesto el aprendizaje que los sujetos hacen de los mismos. Conocer es un acto colectivo que tiene su origen en la relación entre las personas en situaciones específicas. Por tanto, siempre contiene la posibilidad de la transformación de estos contextos, ya que el conocimiento está estrechamente ligado a ellos. El conocimiento erudito, de este modo, poco tiene que ver con esta idea, salvo que pertenece a otros contextos de acción, para los cuales tiene sentido. El problema aparece cuando queremos hacer valer el sentido de una forma de conocimiento en otro tipo de contextos. Bajo este supuesto, lo que tiene lugar son formas de colonización, por medio de las cuales se intenta universalizar un modo único, anulando cualquier otro como inútil, irracional o vulgar (MacLaren, 2010; Rivas, 2010). En este sentido, las formas con las que narramos la experiencia son parte del proceso de transformación y cambio, ya que nos vinculan con una forma de relación con los contextos, con los otros y con el conocimiento (Griffith, 2008). Desde un punto de vista colonizador, la forma de narrar va en un sentido determinado, reproduce un conocimiento normalizado (enlatado, podríamos decir), mientras que desde un punto de vista crítico, el

relato puede trastocar las relaciones de poder existentes y formar parte del proceso de emancipación de los sujetos. Como afirma Aceves (1997), «abordar las identidades emergentes con un enfoque biográfico puede aportarnos evidencias e interpretaciones sobre los fenómenos sociales y experiencias individuales que de otra manera no lograríamos».

El punto de vista del profesorado ha contado con más eco en la literatura educativa. De hecho, hablamos de una línea de investigación centrada específicamente en los docentes. La así llamada «investigación del profesor» (Hollingsworth & Sockett, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 2002) es un buen ejemplo de este planteamiento. Sin embargo, poca atención se ha dado a la voz del alumnado y a la de las familias. El primero ha sido estudiado más como sujeto que aprende y no como sujeto sociocultural con sus propios intereses. Por tanto, la investigación sobre el alumnado ha estado más centrada en sus procesos de aprendizaje con una dimensión esencialmente individual. En cuanto a las familias, estas han sido tratadas como si fueran colaboradores necesarios (o responsables, en su caso, de los fracasos del alumnado), y no tanto como componentes activos en la construcción de las prácticas escolares.

Con esta investigación intentamos poner en juego las voces de los tres colectivos y valorar el papel que desempeñan en la dinámica escolar y la actividad que tiene lugar dentro de los centros educativos. Para ello, nos centramos en la experiencia de cada colectivo y en el modo en que la narran para, en una segunda fase, reflexionar sobre estrategias de mejora, desde una perspectiva colaborativa.

## Relato metodológico

La investigación parte de los relatos de la experiencia escolar del profesorado, el alumnado y las familias en tres contextos educativos diferentes, distribuidos del siguiente modo: dos ubicados en una ciudad industrial y de servicios del sur de España y uno en un entorno rural también en el sur; aunque los datos en los que nos vamos a centrar son de los dos primeros. Uno de los centros pertenece a un entorno suburbano, marginal, con una población compuesta en un alto porcentaje por personas de etnia gitana y por inmigrantes de baja extracción social y, en algunos casos, sin papeles. El centro está poniendo en práctica un planteamiento educativo basado en los proyec-

tos y la asamblea como los dos ejes principales y pone el énfasis en la relación como base para la educación.

El otro centro es de Secundaria y está ubicado en un barrio popular. Mayoritariamente, la población es de clase media o media baja, y es uno de los centros tradicionales creados en la época de la expansión de la Educación Secundaria en España, en los años setenta. Cuenta por tanto, con un profesorado estable en su mayoría; aunque las jubilaciones están renovando parte del mismo. Cuenta con un cierto prestigio en la ciudad, dada su estabilidad y la ausencia de conflictos importantes, junto con un buen porcentaje de aprobados en selectividad, según narra el profesorado.

Los relatos fueron construidos a partir de entrevistas biográficas con los sujetos, focalizadas sobre su experiencia escolar. En su mayor parte, se celebró una sola entrevista, aunque en el caso de los profesores en bastantes casos se hizo necesario mantener dos. De estas entrevistas se hizo un relato breve, si bien los datos obtenidos han sido manejados en el proceso de análisis e interpretación. El reparto de las entrevistas por cada centro fue el siguiente:

- 15 estudiantes de diferente grado, orientación, sexo y rendimiento.
- Seis docentes de diferentes niveles y especialidades. Uno de ellos al menos pertenecía al equipo directivo del centro.
- 10 miembros de las familias, indistintamente madre o padre, con hijos en diferentes niveles educativos de cada centro.

En cuanto a los primeros, las entrevistas estuvieron orientadas hacia los relatos de sus experiencias, centrados en su actividad en el centro; pero también en su ambiente familiar, grupos de amigos, etc. Con los docentes fuimos construyendo, por un lado, su trayectoria escolar previa, con sus experiencias vividas en la escuela, su proceso de formación y su proceso de socialización profesional; por otro lado, abordamos su práctica cotidiana en la escuela, centrándonos en su actividad, en el relato de lo que hacen, y no tanto en su justificación. En cuanto a las familias, construimos también relatos de su propia experiencia escolar, si bien intercalada con su visión sobre la enseñanza que sus hijos están recibiendo.

Dos momentos más han tenido lugar en la investigación, que no son objeto de este escrito. En primer lugar, se llevaron a cabo microetnografías en los centros estudiados (Jeffrey y Troman, 2004). Durante una semana, se hizo un proceso de inmersión de tres investigadores, que participaron durante toda la jornada escolar en la actividad del centro, tanto dentro como fuera del aula. Por otro lado, se ha hecho una revisión

de la legislación actual que tiene algún tipo de implicación con la práctica escolar de alguno de los tres colectivos.

La última fase está consistiendo en la reflexión compartida con los tres colectivos en sesiones conjuntas a partir de los temas planteados. Una primera fase de este proceso ha consistido en la devolución colectiva y sectorial de los datos obtenidos. Esto es, se han celebrado reuniones por separado con cada grupo, en las cuales estaban presentes la mayoría de los participantes en las entrevistas, así como otros interesados. En los tres colectivos, se han formado grupos muy implicados, con un proceso de reflexión y discusión sumamente rico. De hecho, buena parte de la sistematización que presentamos tiene que ver con estos debates que hemos denominado «de devolución» (Rivas y Leite, 2011).

## Resultados

Planteamos los resultados atendiendo a los tres colectivos: profesorado, alumnado y familias, con algunas particularidades. La primera es la diferencia que podemos encontrar, en todos los colectivos, en cuanto a los significados que se construyen en Primaria y en Secundaria. En todos los casos se plantean diferencias significativas que pueden modificar de forma relevante la experiencia cotidiana y las prácticas escolares. Sin embargo, se puede hablar de algunas cuestiones comunes que los identifican como escenario educativo: la concepción del conocimiento, el tipo de relaciones que se establecen, la dependencia de las condiciones contextuales, etc.

### Profesorado

¿Cómo aprendió el profesorado el sentido de la escuela y del trabajo docente cuando vivía la educación desde los pupitres? Sin ser deterministas en modo alguno, hay algunos factores que empiezan a construirse en esta etapa. Son prácticamente 15 años de paso por las aulas, en los que se recibe la atención de un número elevado de profesores. Para unos, esta experiencia tiene valor, especialmente desde el terreno emocional, mientras que para otros la situación es completamente diferente. Es importante



considerar la época en que se sitúa su paso por la escuela, ya que los que asistieron durante la dictadura plantean cuestiones diferentes a los que se formaron en épocas más recientes.

Se rescatan más las experiencias positivas frente a las negativas, aun cuando estas son diferentes. Posiblemente es el profesorado de Secundaria el que destaca una educación más rígida con mayor énfasis en la disciplina e incluso en el castigo. El profesorado de Primaria presenta más experiencias educativas gratificantes, tanto académicas como de otro tipo, tales como colaborar en actividades extraescolares, ayudar a las maestras, o participar en actividades de grupos religiosos o solidarios.

Son evidentes las diferencias en el paso de Primaria a Secundaria. Este cambio en algunos casos fue dramático y, en otros, generalmente en Secundaria, se vivió con más continuidad. Este tránsito se define como el paso de la dependencia a la autonomía; de un escenario más regulado y, por así decir, más resguardado, a otro con un papel más significativo de la responsabilidad individual. Esto modifica la valoración de uno y otro grupo respecto a cada etapa.

Por regla general, la participación era muy escasa, casi limitada a las actividades académicas y con muy poca repercusión en la gestión de los centros. La enseñanza se recuerda, unánimemente, como muy repetitiva y memorística. En relación con este ambiente controlador, se hace hincapié en el mayor respeto con el que se vivía. El profesorado de Secundaria, quien aparentemente experimenta más el conflicto social en la escuela, es el que más lo resalta y lo añora, aunque con matices. No se trata tanto de la búsqueda de la autoridad perdida, tal y como a veces se plantea en el debate público de la escuela, sino de la necesidad de mantener una relación más positiva con el alumnado.

Resaltamos el modo en que el profesorado de Primaria enfatiza las relaciones que se vivieron en la escuela y el recuerdo de ciertos docentes que marcaron positivamente su interés por la escuela. En cambio, el profesorado de Secundaria hace más hincapié en el docente que le impactó, vinculado a una asignatura en particular: «Estudí [la carrera X] porque tuve un profesor muy bueno de [la materia X]».

La formación presenta características diferentes en uno y otro grupo. No es lo mismo estudiar Magisterio o una licenciatura, hay diferentes matices: mayor énfasis en los procedimientos o en los contenidos, lo cual hace válido el tópico al uso. En el primer caso, salvo excepciones muy contadas, no hay conciencia de que esta formación fuera especialmente significativa. Les puso en contacto con teorías o con propuestas innovadoras, pero la experiencia cotidiana no fue relevante. Más bien al contrario. En algunos casos fueron los grupos que se conformaron los que dieron un giro a la forma-

ción y posibilitaron otros enfoques. Sin duda, los años ochenta, durante los cuales se formó la mayoría, representan un período de cambios sociales y políticos que también tuvieron su efecto en las aulas universitarias. El profesorado de Secundaria, por su parte, destaca más la formación intelectual o científica, pero no aparece tampoco un fuerte impacto de la universidad en su proceso de formación como docente o como profesional.

En los primeros años profesionales, lo que destaca es el peregrinaje por centros distintos y la sensación continua de cambio, de ausencia de un escenario estable en el que trabajar. De nuevo, la época histórica en que les tocó desarrollarse profesionalmente fue relevante: propuestas de innovación potenciadas desde la administración, movimientos de renovación pedagógica, proyectos educativos en marcha, etc. Esto supuso un caldo de cultivo que marcó a una generación de docentes, aunque con diferentes opciones. El profesorado de Secundaria, por su lado, si bien vivió la misma época, manifiesta una mayor preocupación por la estabilidad profesional. Sin duda, la peculiar historia del instituto que investigamos tiene que ver en esta forma de enfocar la cuestión: un profesorado estable desde la constitución del centro, un entorno educativo positivo, un prestigio mantenido en el tiempo, etc.

El tercer aspecto que consideramos es el del trabajo cotidiano de los docentes. Podemos establecer una diferencia clara, además de por la diferencia de nivel, por el proyecto que están desarrollando en el centro de Primaria. Este profesorado se hizo cargo de un centro en situación límite –por el absentismo y los conflictos continuos– y propuso un planteamiento educativo basado en las relaciones, la asamblea y los proyectos de trabajo. Estas premisas están presentes en el trabajo que realizan y marcan las prácticas escolares y la vida profesional de sus participantes.

El centro de Secundaria –aunque es un centro comprometido con proyectos de diferente tipo y con una estabilidad basada en un equipo directivo y un claustro de profesores muy implicado en su trabajo–, mantiene su estructura convencional. Existe una relación intensa con las familias, desde actividades especialmente dirigidas a ellas, tales como la escuela de padres, pero no hay una participación en el ámbito de lo educativo.

Son institutos que están por aquí cerca y lo padres también quieren que sus hijos vengan aquí porque no sé porque hay cierto prestigio, de instituto que funciona... Bueno, sí sé por qué, es por el hecho de que muchísimos años ha habido una directiva fija y ha habido un profesorado muy estable y eso en el barrio se sabe, se comenta y entonces los padres enseguida quieren venir aquí, pero milagros no hacemos ninguno (Niger, profesor de instituto).

Por otro lado, en Secundaria enfatizan más las dificultades para cambiar sus prácticas. La innovación es una tarea complicada, para la que no existen condiciones y que conlleva una gran carga personal. Por ejemplo, hay una mayor presencia del libro de texto. Por otro lado, el centro participa en proyectos educativos relevantes, como el de bilingüismo, el de mediadores escolares, el de cultura de paz, etc. La diversidad de situaciones que se viven en un instituto sería un aspecto destacable en esta valoración, con una complejidad de los tipos de enseñanza (ESO, Bachillerato, módulos profesionales, etc.), formación del profesorado, trayectorias profesionales, etc.

El último aspecto, compartido entre los dos centros, es la implicación personal en su trabajo por parte del profesorado, independientemente de cuál sea su orientación, modalidad o nivel. El trabajo de profesor es de 24 horas, según su propia expresión.

Esto me llamó la atención de mi hija, porque mi hija me dijo que yo tenía que mejorar en eso, y no dedicarme tanto al trabajo, porque es verdad, yo llego a mi casa, como, estoy un ratito y luego pienso en trabajar (Indonesia, maestra de Primaria).

Todo esto apunta a una profesión con una gran carga emocional, compleja, preñada de dudas e inseguridades, pero que en líneas generales resulta gratificante cuando se experimentan ciertos éxitos. Hay una característica bastante común en todo el profesorado y es el compromiso con actividades ajenas al centro como forma de desconectar emocionalmente y tener un espacio propio. Así, actividades deportivas, asociaciones diversas, compromisos sociales, etc., completan su vida personal.

## Alumnado

En relación con el alumnado, hay algunas cuestiones relevantes que afectan tanto al de Primaria como al de Secundaria, a pesar de las diferencias propias de la edad y de la distinta realidad social que viven en ambos casos. Se puede decir que hay una cierta condición de «alumno o alumna» que actúa a lo largo de todo el sistema escolar.

Una primera característica que resalta es la dependencia que aparece en relación con la realidad social de la que se parte, la cual establece diferentes significados para la escuela. Esto supone distintas expectativas con respecto a la educación y, por tanto, diferentes modos de afrontar la actividad escolar, sus relaciones con los demás y el desempeño de las tareas. Así, hay un mayor interés por la escuela o el instituto cuando el alumnado mantiene unas expectativas sociales más altas y disminuye drásticamente

cuando lo educativo deja de ser relevante para su futuro e incluso para su presente. El propio alumnado lo expresa con claridad:

Si no estudias, ¿qué vas a hacer de mayor? Ni tienes futuro, ni tienes... nada vamos [...] Pues eso es una tontería, sacarse un módulo, porque yo conozco a mucha gente que se ha sacado el módulo y está en la casa sin dinero porque no lo contrata nadie. Y si le contratan le pagan 600 € al mes, que con eso no tienes para hacer nada (Orión, alumno de Secundaria).

Los contextos familiares son, sin duda, relevantes para esta valoración, pero la acción del centro escolar puede generar también condiciones más favorables. Esto es más evidente en el centro de Primaria, de acuerdo con el proyecto educativo que mantiene, pero no es ajeno al sistema escolar en general. Esta valoración, sin duda, es la más repetida en las apreciaciones del alumnado en las diferentes fases del trabajo.

En segundo lugar, las relaciones entre el alumnado y el profesorado cambian en uno y otro caso. La distancia es mayor en el caso de Secundaria y está mucho más mediada por lo académico. En el caso de Primaria, posiblemente también potenciada por el proyecto del centro, hay una mayor proximidad en el trato y una mayor implicación emocional del alumnado. Hay un sentimiento, en este caso, de que el profesorado del centro «se preocupa por nosotros», comentario que es casi unánime en todos los relatos. En este caso, esta idea de «preocupación por el alumnado» es una constante que aparece también en las familias, por lo que estamos hablando, sin duda, de un escenario peculiar de actuación del profesorado del centro de Primaria.

Más allá de lo académico, lo que más valora el alumnado es esta dimensión de cuidado y atención al otro, la cual también aparece en Secundaria, pero con sus propios matices, ya que se valora también la calidad académica del profesorado. Podemos afirmar sin dudas que la relación que se establece entre ambos colectivos, desde el punto de vista de alumnado, tiene un componente emocional y afectivo muy intenso. Este aspecto, por otro lado, es una constante en la mayoría de los relatos sobre la experiencia escolar, independientemente del colectivo. En general, la mayoría destaca el trato del profesorado, su calidad humana, por encima de otras consideraciones; este factor es bastante determinante a la hora de establecer su implicación con la educación y las actividades escolares.

Y un maestro que no me cae bien, y que yo tampoco le caigo bien; y entonces él me dice que haga algo, y yo le digo que no lo entiendo, y él nada más que me regaña a mí, porque yo no le hago caso. Hombre, empieza toda la clase a hablar, y cuando yo hablo me regaña; y yo se lo he dicho, que yo me callo, pero

cuando también se callen los demás. Y él nada más que... pasa algo y me echa las culpas a mí. Pues yo voy y hablo con él y siempre se lo digo, voy al despacho y se lo digo a la jefa de estudios y me echó (Luna, alumna de Secundaria).

Esto nos lleva a otra característica importante de la experiencia del alumnado: las relaciones sociales que se viven en el centro escolar son el centro de su vida en la escuela. Lo académico se convierte más en una condición, un marco establecido, en el cual se desarrollan las relaciones entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado. Evidentemente, si el sistema afectivo es el que prima en la vida de los centros, las relaciones ocupan un lugar de privilegio. Estas van a estar bastante relacionadas con los desarrollos educativos y el mayor o menor interés por la escuela. En Primaria, este sistema de afectos es mucho más evidente y está presente en todo el sistema escolar.

La visión que el alumnado tiene de la enseñanza, por otro lado, está muy centrada en la memoria y en la repetición, especialmente en Secundaria. Aprender es igual, de alguna forma, a recordar, y se recuerda mediante la repetición. Al final, todo está mediatizado por las preferencias personales, las cuales no presentan sustento en ninguna característica especial del sujeto o del sistema.

En este sentido, podemos decir que el sistema escolar, de acuerdo con la experiencia de estos centros, sigue encarando el fracaso escolar desde esta perspectiva sobre la enseñanza. Así, la expulsión, el castigo, etc. siguen siendo pautas que perviven en los centros como forma de regulación de la conducta, especialmente en el centro de Secundaria. Todo se resuelve en el ámbito de la responsabilidad individual, casi siempre del estudiante. El proyecto del centro de Primaria, una vez más, resulta relevante en este aspecto, ya que la asamblea es el órgano que actúa también en las decisiones acerca de las «malas conductas» o de cualquier otro aspecto relacionado con la disciplina.

El alumnado del centro expresa esta peculiaridad de su centro de forma elocuente y destaca algunas de las dimensiones que venimos tratando:

¿Cómo te digo? Comparado con otros colegios, aquí, por ejemplo, te puedes divertir... Es como... más de una vez han dicho que eso es un colegio de juguetes, porque han visto tanto colorido y tanta ilusión de los niños de venir y eso. Comparado con otros colegios, imagínate el Maristas, este que hay aquí al lado, pijos. Dale estudiar, estudiar, estudiar, más de un niño está amargado ya, tanto estudiar. Aquí por ejemplo no, aquí estudias, estudias, estudias y después relájate. El maestro, por ejemplo, nos había visto muchas veces que estábamos nerviosos y dice «Venga, hoy toca relajación». Nos pone una música y nos relaja. Y así que te puedes divertir en este colegio (Carolherchel, alumna de Primaria).

## Familias

Sin duda este es el colectivo que presenta mayor complejidad y diversidad en sus experiencias escolares. Por un lado, porque puede haber tantas trayectorias personales diversas como sujetos. En el caso de Primaria, en particular, la casuística que se plantea es evidente: emigrantes de diferentes áreas (de países árabes, latinoamericanos, países del Este...), algunos sin papeles; población gitana (estable y nómada); familias convencionales (pareja e hijos) y familias múltiples (hijos diferentes para cada miembro de la pareja y otros compartidos); titulados universitarios, estudios medios, y sin ningún estudio (en algunos casos incluso analfabetos o con graves déficits en la lectoescritura).

Por otro lado, en la valoración de su experiencia cuenta mucho su papel como padres y madres en el escenario escolar de sus hijos, con lo que la comparación se encuentra presente en gran medida a lo largo de sus historias. Así, buena parte de sus expectativas con sus hijos ponen de manifiesto sus trayectorias escolares. «No quiero que mi hijo fracase como yo; [quiero] que tenga más posibilidades en el futuro». Son múltiples las expresiones en este sentido que enfatizan el mensaje de progreso y ascenso social del sistema escolar.

Por otro lado, también se vuelcan en la comparación algunos de los tópicos más comunes sobre la escuela. Por ejemplo, en cuanto a la pérdida de autoridad, los niveles más bajos, la importancia del esfuerzo o las notas. No siempre estas apreciaciones son congruentes con las explicaciones que ofrecen sobre el funcionamiento de la escuela, lo que apunta a algunas paradojas interesantes que, entendemos, tienen que ver con la dimensión desde la que se hace la valoración. En ninguno de los dos centros se manifiesta un descontento importante con la labor que se realiza, salvo los matices que cada padre o madre pueda introducir. La opinión de que la experiencia escolar de sus hijos es mejor que la suya propia es un comentario extendido. Especialmente en Primaria, donde el proyecto educativo sigue actuando a favor.

Si nos centramos en su propia experiencia escolar, en esta es donde se pone de manifiesto la variedad que mencionábamos al principio. Han pasado por escuelas muy diferentes, en ocasiones (familias inmigrantes) con estructuras y culturas muy diversas. En su mayoría explican prácticas educativas de las consideradas tradicionales, incluso, en el caso de la población española autóctona, destacan la autoridad, el respeto, el castigo, etc. Las familias de Secundaria y Primaria, en este caso, son aún más distintas en la medida en que la diferencia de edad marca etapas históricas diferentes. La cercanía en el tiempo de la experiencia de las familias de Primaria produce condiciones distintas.

El conflicto entre cultura escolar y cultura familiar también está presente en este caso. No siempre las expectativas de escuela y familia se mueven por los mismos lugares y esto otorga significados diferentes a las actividades escolares. Las perspectivas laborales y económicas se confunden con las académicas, de forma que no siempre se interpretan del mismo modo. En algunos casos, especialmente en Primaria, las familias no tienen elaborado un modelo de qué significa la escuela, salvo la obligatoriedad de asistir y de aprender cierto tipo de cosas. El caso de familias con un nivel bajo de estudios o con un estatus social muy bajo resulta significativo, ya que aunque muestran interés por el progreso de sus hijos en los estudios, no son capaces de visibilizar cómo funciona. En Secundaria, quizás también debido al nivel educativo, hay una mejor percepción en este sentido.

Esto se refleja con nitidez en la valoración que hace uno de los padres de Secundaria:

Yo lo que no quiero es que se malee, tampoco quiero que se... que me lo quiten de la gente, de los niños... porque lo que yo quiero es que sea como los demás, que sea listo, pero que sea como los demás; y que estudie lo que quiera, me gustaría que tuviera una carrera buena, una carrera de Ciencias que es lo que me gusta a mí y que es lo que le gusta a él (Martín, padre de Secundaria).

La situación, en cualquier caso, es compleja y acentúa los diferentes sistemas simbólicos y vitales en los que se mueven la institución escolar y las familias que tienen que llevar a sus hijos a la misma. La escuela es un referente social y cultural para ellos, pero no siempre esto se traduce en una actitud positiva o en una valoración adecuada de lo que les puede ofrecer a sus hijos. En algunos sentidos, la institución escolar es un sistema extraño, que aunque pueden valorar desde su propia experiencia, no les permite visualizar alternativas o formas diferentes de llevar adelante las prácticas educativas. A menudo, las demandas que le pueden hacer van en el sentido de los tópicos sociales más comunes y solo excepcionalmente encontramos puntos de vista que plantean cambios en otro sentido.

Me he tenido que poner yo todo este año, vamos y el año pasado, con el niño para enseñarle para leer, para escribir, que escribe fatal, que me escribía, a lo mejor este colegio va así, pero me escribía todo en mayúscula; le ha costado mucho trabajo aprender las minúsculas... Tengo que estar todo el día encima del niño para, para verle un poco de evolución porque es que no se la veo... [...] ¿Y en matemáticas qué trabajan? (Julia, madre de Primaria).

## Discusión de los resultados. Una conclusión provisional

La situación descrita, como es fácil observar, muestra una realidad compleja y diversa. Los niveles en que se puede plantear el discurso introducen cuestiones paradójicas y a veces conflictivas. Lo vivido y lo declarado no siempre marchan por el mismo camino, lo cual no indica que exista una actitud hipócrita o mentirosa. Simplemente se describen aspectos distintos de la vida escolar, que pueden resultar contradictorios, vistos desde una perspectiva unilateral.

Sin duda, destaca la preocupación por el alumnado, en un escenario a veces marcado por la exigencia académica y a veces por la social. La enseñanza es una profesión que se basa en las relaciones (Van Manen, 2003), aunque las prácticas y las inercias institucionales impongan otras prioridades.

En un sistema social en conflicto con el modelo de escuela y con la impronta posmoderna reinante, la escuela sigue teniendo sentido desde el ideal de «progreso», propio del discurso racionalista moderno, aunque los matices pueden variar según los escenarios. El profesorado sigue siendo paladín de la escuela como posibilidad de cambio social y, especialmente, de promoción social. No siempre este principio se universaliza para todo el alumnado, sino que se matiza de acuerdo con los principios de evaluación que sostienen el sistema educativo. Este aspecto entra en contradicción, justamente, con las prácticas excluyentes que representan la política de calificaciones, pero no se visualizan otras formas de afrontar la situación. Hay una cierta naturalización de los procesos escolares (Aceves, 1997) que restringen los límites de lo pensable en materia educativa (Castoriadis, 1993), lo cual sostiene las prácticas educativas de una forma considerable. El hecho de que esta visión sea compartida por todos los colectivos refuerza más dicha posición.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las contradicciones y paradojas están más presentes. Es un colectivo diverso que presenta una multitud de posibilidades que alteran el orden institucional establecido. Así, actitudes de miedo, alegría, satisfacción, ansiedad, aburrimiento, competitividad y cooperación, por citar algunas, conviven sin barreras en el entorno escolar. A veces, dichas actitudes se manifiestan de forma simultánea, pero a menudo constituyen también fuentes de conflicto entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado. Al final, todo se resuelve, de nuevo, en el ámbito de las relaciones y estas se configuran de acuerdo con consensos peculiares.

Al fin y al cabo, la experiencia escolar se mantiene desde una perspectiva individual, basada en la responsabilidad (o culpabilidad en ocasiones) del sujeto. Eso sí, esta



individualidad siempre se ve sometida al escrutinio público del escenario escolar en que se manifiesta: sanción pública por las calificaciones, exposición pública de los comportamientos en un entorno compartido durante horas, días y años de forma continuada; proyectada hacia el futuro en un sistema sociolaboral, igualmente público... Esta paradoja entre lo individual y lo público es una de las fuentes de ansiedad, así como una de las estrategias de control que caracterizan el sistema escolar.

Por su lado, las familias ponen más énfasis en estos factores de progreso y de futuro individual de sus descendientes. Así, aun reconociendo avances en la educación, sienten la presión de su propia experiencia, no siempre gratificante, como una necesidad de resolver vicariamente sus inseguridades, sus fracasos o sus deseos. En función de esto, no siempre están potenciando elementos para el cambio (Hargreaves, 2000). Están poniendo sobre el escenario escolar las presiones sociales, económicas y profesionales que la sociedad plantea. De esta forma, se implican más o menos en el centro en la medida en que están viendo sus expectativas en este sentido más o menos satisfechas.

En síntesis, cada colectivo está viviendo diferentes situaciones y experiencias que se ponen de manifiesto en el centro escolar, de acuerdo con un sistema complejo de actos, pensamientos, deseos, afectos, intenciones, etc. A menudo, el diálogo entre todos ellos es una mera quimera y se maneja en el terreno neutral de los éxitos o fracasos académicos, de acuerdo con la naturalización del sistema escolar en que vivimos. Esto impide que afloren las cuestiones profundas sobre las que se construyen los principios de la sociedad, desde un punto de vista democrático y participativo. De ahí la necesidad de procurar vías de encuentro y, sobre todo, de deliberación compartida. No es un problema de apoyo (de las familias al profesorado, por ejemplo), sino de convergencia de intereses.

## Referencias bibliográficas

- ACEVES LOZANO, J. E. (1997). *Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes*. XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, Jalisco, México, 17-19 de abril.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

- CASTORIADIS, C. (1993). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LITTLE, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- CONLE, C. (2003). An anatomy on Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32 (3), 3-15.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1994). The Promise of Collaborative Research in the Political Context. En S. HOLLINGSWORTH & H. SOCKETT (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform* (pp. 86-102). Chicago: National Society for the Study of Education.
- DÍAZ, I. Y RIVAS, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas: el proyecto educativo colonial en el África occidental francesa*. Madrid: CSIC.
- ELLIS, C., ADAMS, T. E. & BOCHNER, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 10.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GERGEN, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Moderns Psychology. *American Psycnologist*, 40 (3), 266-275
- GRIFFITH, B. (2008). *Cultural Narration*. Rotterdam/Taipéi: Sense Publishers.
- GROSSMAN, P., WINEBURG, S. & WOOLWORTH, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record*, 10, 3 (6), 942-1012.
- HARGREAVES, A. (2000). Profesionales y padres: ¿Enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*, xxx (2), 201-213.
- HOLLINGSWORTH, S. & SOCKETT, H. (Eds.). (1994). *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- JEFFREY, R. A. & TROMAN, G. A. (2004). Time for ethnography, *British Educational Research Journal*, 30 (4), 535-548.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- MACLAREN, P. (2010). Pedagogía crítica revolucionaria en épocas oscuras. En P. APARICIO (Ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (pp. 5-55). Játiva: Ediciones del Crec.
- RIVAS, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. RIVAS Y D. HERRERA (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.

- (2010): Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. APARICIO (Ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (pp. 57-72). Játiva: Ediciones del Crec.
- RIVAS, J. I., ET AL. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 197-209.
- SMITH, L. M. (1997). *Learning to do, teaching to do*. Annual Meeting of the American Research Association. Chicago, 24-28 de marzo (en papel).
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.

## Fuentes electrónicas

- HERNÁNDEZ, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS, *Historias de vida en educación: Biografías en contextos* (13-23). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. Y RIVAS, J. I. (2011): *Historias de vida en educación: Biografías en contextos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- RIVAS, J. I. (2005). *El sentido del conocimiento en las enseñanzas medias*. Recuperado el 11 de febrero de 2011, de [http://www.unne.edu.ar/articulacion/unniv\\_escuelamedia.php](http://www.unne.edu.ar/articulacion/unniv_escuelamedia.php).
- RIVAS, J. I., LEITE, A. & CORTES, P. (2009). *School Experience, Identity and Community: Researching collaboratively in order to transform the school practices. I. Methodological Aspects*. ECER (European Conference of Educational Researcher), Viena, 25-26 de septiembre. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de [http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes/conference/ecer-2009/contribution/574/?no\\_cache=1&chash=4f1297e4c2](http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes/conference/ecer-2009/contribution/574/?no_cache=1&chash=4f1297e4c2).

RIVAS, J. I. Y LEITE, A. (2011). La devolución en los procesos de construcción compartida de los relatos. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS, *Historias de vida en educación: Biografías en contextos* (pp. 75-80). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

**Dirección de contacto:** Jose Ignacio Rivas Flores. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos s/n. 29007, Málaga, España. E-mail: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es).



# Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado

## Secondary Education Programmes Tackling Diversity from the Students' Perspective: Comparative Study

**Pedro Aramendi Jáuregui**

*Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, Guipúzcoa, España.*

**Amando Vega Fuente**

*Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, Guipúzcoa, España.*

**Karlos Santiago Etxeberria**

*Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación. San Sebastián, Guipúzcoa, España.*

### Resumen

España tiene actualmente una de las tasas más altas de fracaso escolar de la Unión Europea en la Enseñanza secundaria. Esta etapa va desenganchando al alumnado según van transcurriendo los cursos. La motivación de los estudiantes desciende paulatinamente y esta falta de implicación puede convertirse en la antesala de la desvinculación social. El objetivo de esta investigación es describir y comparar las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y los programas de diversificación curricular (PDC).

El estudio se ha realizado en varias etapas: una fase extensiva de recogida de información mediante cuestionarios, una fase intensiva desarrollada por medio de entrevistas en profundidad y, finalmente, una fase integradora en la que se realizan propuestas de mejora. En la parte cuantitativa del estudio han participado 262 alumnos y alumnas pertenecientes a 24 centros

educativos y en la parte cualitativa se han realizado 24 entrevistas grupales con el alumnado de los dos programas.

Los resultados de la investigación indican que estos programas ofrecen una alternativa interesante para el alumnado que no ha conseguido promocionar adecuadamente en la Educación Secundaria Obligatoria. El buen funcionamiento de ambos programas está relacionado con la sensibilización del docente respecto al currículo, con el apoyo y la orientación de los estudiantes y con la metodología de enseñanza que impulsa la utilidad de lo aprendido, la conexión con la vida cotidiana, las actividades prácticas, la resolución de casos y problemas, las demostraciones del docente y la concesión al alumnado de cierta libertad de actuación en clase. Los datos del estudio invitan a la reflexión sobre las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria, el desarrollo del currículo, el funcionamiento y diseño organizativo de los centros y la respuesta dada al alumnado con problemas de adaptación en esta etapa educativa.

*Palabras clave:* fracaso escolar, adolescencia, atención a la diversidad, diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, inserción social y laboral.

### **Abstract**

Spain currently has one of the highest secondary school drop-out rates in the European Union. This stage lets students slip away as they go through the school. Student motivation drops progressively and this lack of implication can lead to the beginnings of social disengagement. The aim of this research is to describe and compare students' perceptions on how the Initial Professional Qualification Programmes (PCPI) and the Curricular Diversification Programmes (PDC) work.

The study process has been carried out in several stages: an extensive information collection phase using questionnaires, an intensive phase developed by means of in-depth interviews and finally an integrating and proposal-making phase. A total of 262 students from 24 schools took part in the quantitative part of the study, and 24 group interviews took place in the qualitative part involving students from both programmes.

The research results indicate that these programmes offer an interesting alternative for students that have not moved up Compulsory Secondary Education appropriately. For both programmes to operate correctly, awareness must be raised among the teaching staff concerning the curriculum, with support and guidance from the students and using a teaching methodology that promotes the use of what is being learnt, making connections with everyday life, offering practical activities, resolving cases and problems, teacher demonstrations and giving students a certain amount of freedom in class. The study data invite us to consider the purposes of Compulsory Secondary Education, curriculum development, how schools work and their organisational design and the response provided for students with problems adapting to this educational stage.

*Key words:* school drop-out rate, adolescence, tackling diversity, curricular diversification, initial professional qualification programmes, social and work insertion.

## Introducción

La finalidad primordial del sistema educativo es hacer que la persona desarrolle las competencias adecuadas para lograr su plena integración en la sociedad. Debe formar ciudadanos competentes en las diferentes facetas de la vida (afectiva, cultural, laboral y social). El concepto de desarrollo integral que propone el Decreto 175/2007 del Gobierno Vasco recoge las competencias esenciales para la inserción plena del alumnado en la sociedad. Los grandes ejes referenciales para una educación integral, en los ámbitos personal, familiar, sociocultural, académico y profesional se concretan en aprender a vivir de manera responsable y autónoma, aprender a aprender y a pensar de forma crítica, aprender a comunicarse, aprender a vivir juntos, aprender a desarrollarse como persona y aprender a hacer y a emprender.

Las capacidades humanas son el referente que se debe tener en consideración a la hora de definir los objetivos de la educación integral. Las necesidades de los adolescentes y de la sociedad actual determinan el capital formativo básico que cada alumno debe obtener al finalizar la educación obligatoria. Las propuestas curriculares autonómicas emanadas de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) constituyen propuestas de máximos para enseñar qué conocimientos básicos no se deben dejar de aprender.

Esta circunstancia nos lleva a reflexionar sobre qué educación debe ser considerada imprescindible, debe garantizarse a todas las personas como uno de sus derechos básicos y, en consecuencia, debe ser adquirida por todo estudiante para su integración en la sociedad (Escudero, 2005). Sin embargo, los resultados obtenidos por el sistema educativo español en este ámbito no son los deseados. España tiene una de las tasas de fracaso escolar más altas de la Unión Europea en la Enseñanza secundaria. Roca (2010) afirma que, a comienzos de este siglo, la tasa de abandono temprano de los estudios en España se situaba ya muy próxima al 30% mientras que en la Unión Europea la cifra rondaba el 17%. Estos últimos años los porcentajes de la UE han experimentado un ligero descenso (15%), mientras que en España han permanecido constantes.

¿Qué factores llevan al fracaso y al abandono escolar? Más allá de los factores predictivos de riesgo como la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, la familia de inmigrantes, el desconocimiento de la lengua mayoritaria, el tipo de escuela, la ubicación geográfica, la falta de apoyo social y otros, habrá que tener en cuenta, como señalan Serna, Yubero y Larrañaga (2008), que los factores socioculturales y las variables psicosociales (motivación de logro y expectativas del estudiante) influyen de manera



significativa en el rendimiento académico. El fracaso escolar es un elemento reproductor de los problemas sociales que contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales.

La educación básica debe responder a las necesidades de todo el alumnado y suscitar, al mismo tiempo, el deseo de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Delors, 1996). Para ello, debe hacer más atractivas sus propuestas curriculares, otorgar más autonomía a los centros educativos y profundizar en la orientación y en la respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado. De lo contrario, se corre el riesgo de que aumenten, aún más, las tasas de fracaso escolar en la enseñanza obligatoria y, en consecuencia, crezca también el número de jóvenes en riesgo de exclusión social.

### **Funcionamiento actual de la Educación Secundaria Obligatoria**

La ESO está catalogada como una etapa compleja por los muchachos que no han obtenido el título de graduado de Educación secundaria. Las razones que alegan son diversas. En algunas ocasiones, los docentes manifiestan una falta de capacidad alarmante para dar respuesta a la delicada situación de algunos estudiantes. Por otro lado, en los procesos de enseñanza desarrollados en el aula predomina la transmisión de conocimientos sobre el aprendizaje activo y significativo. Esta situación provoca que el alumnado se aburra en clase. Lo expresan con claridad los estudiantes de los programas de cualificación profesional inicial<sup>1</sup>: «Los estudios eran muy aburridos en la ESO, mucho libro y muchas horas de clase, pero lo que se aprendía no servía para casi nada. Los profesores pasaban de mí y tuve problemas con ellos» (Vega y Aramendi, 2010, p. 13).

La ESO se está convirtiendo en una etapa que desengancha al alumnado según pasan los cursos. Al no conseguir darles a los estudiantes una respuesta motivadora y atrayente, surge el aburrimiento y la falta de implicación. Este desenganche escolar es el primer paso de la desvinculación con la sociedad (Rué, 2006).

Esta etapa se caracteriza por la compartimentalización curricular (González, Méndez y Rodríguez, 2009), la metodología transmisora apoyada en la exposición oral del profesor y en el libro de texto, la falta de respuestas eficaces e inclusivas a la diversidad del alumnado, la uniformidad de horarios y escenarios de aprendizaje, la escasa apertura al entorno, la baja participación de las administraciones locales y las organizaciones no formales en la educación, la evaluación basada en la memorización

---

<sup>(1)</sup> La investigación La atención a la diversidad: análisis de la realidad de los centros de secundaria (ehu 09/05) ha sido financiada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco.

de datos y en la comparación entre centros y sistemas educativos y la limitada autonomía en la gestión de recursos humanos y en la organización de los equipos directivos. Quizás, el propio funcionamiento de la ESO está fomentando que la falta de adaptación de una parte del alumnado y del profesorado sea cada día mayor. Las características estructurales y organizativas del puesto de trabajo docente pueden convertirse en una fuente de malestar (Escudero, 2009).

La cultura curricular que transmite la escuela es, por otra parte, elitista, urbana y autóctona, pues prima los modelos de vida de la clase media y alta, y el lenguaje de los ricos (Guarro, 2005). Esta cultura se refleja en los siguientes aspectos:

- Mayor peso de los «saberes sobre» (contenidos conceptuales) frente a las destrezas y a las habilidades (contenidos procedimentales).
- Predominio de la palabra sobre la acción.
- Protagonismo de la terminología y del léxico (nombrar, definir, clasificar).
- Excesiva abstracción de los contenidos.
- Artificialidad de los problemas y de los ejercicios escolares.
- Importancia de los escritos literarios frente a otro tipo de textos.
- Excesivo peso de las normas literarias y estilísticas, desde el comienzo de la escolarización.

La escasa sensibilización y capacitación de los docentes de secundaria en el área psicopedagógica es otro *handicap* que se debe tener en consideración. El profesorado, en general, posee una aceptable formación en la materia que imparte. Sin embargo, su capacitación en aspectos relativos a la orientación deja bastante que desear. Esto hace que se preocupe más por impartir conocimientos que por ayudar y apoyar al joven en su desarrollo vital. Según Pedró (2008), España es el país con una cifra más baja de horas de contacto entre el profesorado-tutor y el alumnado después de Finlandia, Hungría, Suecia, Noruega y Reino Unido. La tutoría, sin embargo, debe ser un espacio de encuentro genuinamente humano (García, 2006). Y por esto la definición del perfil del profesorado es fundamental, ya que el docente debe asumir el papel de educador y guía de los adolescentes en su tránsito hacia la vida adulta (Cobacho y Pons, 2006).

Este es un tema preocupante si se pretende fomentar el desarrollo integral del alumnado. En su preámbulo, la LOE (2006) recalca la importancia de lograr el éxito escolar de todos los jóvenes en la enseñanza obligatoria: «Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la infor-

mación y el conocimiento para el desarrollo económico y social». Pero este objetivo no se puede conseguir a golpe de decreto o agrupando al alumnado en función de sus necesidades (González, Méndez y Rodríguez, 2009). La clave está en qué y cómo se les enseña para que lleguen a dominar los conocimientos básicos de la educación obligatoria y de qué manera se los orienta para que construyan su propia transición a la vida adulta (Parrilla, Gallego y Morfiña, 2010).

Los centros escolares deben, pues, promover medidas curriculares, organizativas y orientadoras que permitan motivar al alumnado y mejorar su nivel formativo de manera progresiva. Y los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y los programas de diversificación curricular (PDC), impulsados por la LOE (2006) en el ámbito estatal y por el Decreto 175/2007 del Departamento de Educación en el País Vasco a nivel autonómico, pueden ser alternativas interesantes para mejorar la formación básica y profesional del alumnado que ha experimentado serias dificultades en la ESO.

### **Los programas de cualificación profesional inicial y los programas de diversificación curricular**

Durante las últimas dos décadas, las diferentes leyes orgánicas y autonómicas han promulgado medidas para responder de manera adecuada a las necesidades del alumnado. La LOE (2006) en el artículo 27.2 menciona los programas de diversificación curricular:

«Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación». Aunque el alumno presenta un desfase curricular leve se muestra motivado para trabajar. Obtiene la titulación de graduado de ESO o un certificado de los cursos superados.

Asimismo, en el artículo 30.2 hace referencia a los PCPI:

«El objetivo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002 de 19 de junio, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competen-

cias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas». El alumno presenta un desfase curricular importante, desmotivación hacia el aprendizaje y rechazo escolar. Una vez superado el programa obtiene un certificado de iniciación profesional y tiene la posibilidad de obtener el graduado de ESO en los centros de Educación Permanente de Adultos.

Esta normativa queda matizada por la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Se modifica el apartado 1 del artículo 30 de la LOE, que queda redactado en los siguientes términos:

1. Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de 15 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, para el que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa. Para acceder a estos Programas se requerirá el acuerdo del alumnado y de sus padres o tutores.

A la legislación estatal se debe añadir la abundante y prolija normativa desarrollada en el País Vasco, no exenta de medidas, opciones y casuísticas diferentes. El currículo vasco (Decreto 175/2007), en su artículo 27.1, afirma que en el marco que establezca el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, los centros podrán organizar programas de diversificación curricular para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y las competencias básicas de la etapa y el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En el caso del alumnado con grandes discapacidades se les asigna a las aulas de aprendizaje de tareas.

Las cifras del fracaso escolar en España van en aumento. Esta situación es motivo más que suficiente para que la administración reflexione sobre las finalidades de la ESO y, en concreto, sobre la respuesta que se le debe dar al alumnado con serios problemas de adaptación a esta etapa educativa.

En el caso del País Vasco los resultados obtenidos con la primera promoción de alumnado de los PCPI que ha finalizado sus estudios en el curso 2009-10, han sido esperanzado-

res: el 75% de los estudiantes de segundo curso ha obtenido la certificación del programa, el 42% de los presentados a las pruebas de acceso a curso formativo de grado medio las ha superado, aunque solo suponen el 7% del total. El 27,6% del alumnado de segundo curso de PCPI ha obtenido el graduado de Educación secundaria (Granja, 2010).

## Planteamiento de la investigación

### Objetivos de la investigación

El estudio ha pretendido describir y comparar las percepciones del alumnado en torno al funcionamiento de los PDC y los PCPI.

Se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Describir y valorar las características de los programas de atención a la diversidad (PDC y PCPI) desarrollados en el País Vasco desde el ámbito curricular.
- Conocer las percepciones del alumnado de los PCPI y los PDC en relación con el rol desarrollado por el profesorado.
- Conocer las percepciones del alumnado sobre la organización y el funcionamiento de los programas de atención a la diversidad desarrollados en el País Vasco.
- Aportar sugerencias de mejora para el abordaje del fracaso escolar en la enseñanza obligatoria.

Por cuestiones de espacio se va a incidir fundamentalmente en el análisis de los resultados relacionados con el segundo objetivo.

### Diseño de la investigación

El proceso del estudio se ha desarrollado en varias fases:

- Fase de exploración inicial: se realizaron siete entrevistas a los estudiantes para adaptar los planteamientos teóricos a la realidad de la vida de los centros y elaborar el cuestionario.

- Fase extensiva: se recogió información mediante un cuestionario administrado al alumnado. Este estudio es de tipo cuantitativo y *ex post facto* y tiene por objeto describir y comparar los procesos curriculares, organizativos y de la orientación desarrollados en los PDC y los PCPI.
- Fase intensiva: se analizaron las percepciones de los informantes acerca del problema estudiado; para ello se utilizaron entrevistas en profundidad. Esta fase es la continuación de la parte cuantitativa y tiene por propósito profundizar, mediante entrevistas, en aspectos concretos del fenómeno estudiado. Se combinan ambas perspectivas para conformar una conveniente compatibilidad y lograr una visión holística de la realidad (Cohen, Manion y Morrison, 2000).
- Fase integradora y propositiva: se integraron las informaciones de las fases anteriores y se realizaron propuestas de mejora para el abordaje del fracaso escolar en la educación obligatoria.

## Dimensiones del estudio

A la hora de seleccionar las dimensiones de la investigación se han tenido en cuenta las conclusiones de anteriores estudios realizados por los autores (Vega y Aramendi, 2009, 2010) en los que se puso de manifiesto la importancia de analizar las dimensiones curriculares y organizativas de estos programas. Los principales ámbitos de la investigación se han clasificado en las siguientes dimensiones:

- Datos de identificación: características de la muestra de la investigación (sexo, edad y provincia).
- Conocimientos impartidos en el aula: saberes relacionados con el área cognitiva, de la salud, afectiva, comunicativa y de inserción sociolaboral.
- Estrategias de enseñanza: vinculadas con la exposición de temas y aquellas orientadas hacia la indagación y el descubrimiento.
- Actividades desarrolladas en clase: orientación teórica, práctica, sistemática y creativa de las tareas realizadas por el alumnado.
- Papel del profesorado: en relación con el currículo, la organización del aula y la orientación del alumnado.
- Funcionamiento del aula: ambiente de clase, modo de enseñanza de los docentes, atención dispensada al alumnado, utilidad, interés y practicidad de los aprendizajes, recursos existentes y motivación de los estudiantes.

Las dimensiones se han puesto en funcionamiento en un cuestionario construido ad hoc, de tipo Likert y en un guion de entrevista.

## Estrategias de recogida de información

La información se ha recogido mediante cuestionarios y entrevistas.

- **Cuestionario.** Para diseñar el cuestionario, además de revisar la literatura relacionada con el tema, se han realizado siete entrevistas al alumnado de cuatro centros (dos centros de PCPI y otros dos de PDC). Los estudiantes fueron seleccionados por sus respectivos tutores. Se ha llevado a cabo una prueba piloto con ocho estudiantes de dos centros no participantes en este estudio. A partir de esta prueba, se modificó la redacción de nueve ítems y se clarificaron las instrucciones de la prueba. Esta fue validada por expertos de la Universidad del País Vasco y por profesionales que investigan este tema. El cuestionario final contiene 166 ítems y fue administrado entre los meses de enero y mayo de 2010.

El cuestionario ha recogido diferentes variables correspondientes a cada dimensión, tal como se refleja en la siguiente tabla:

**TABLA I.** Dimensiones del cuestionario del alumnado

Dimensiones
<ul style="list-style-type: none"><li>• Datos de identificación: sexo, edad, provincia.</li><li>• Conocimientos impartidos en el aula: cultura general (Sociales, Matemáticas...), consulta de información, sentirse a gusto consigo mismo, vivir de manera sana, respeto a la naturaleza, utilización de maquinaria y tecnología, idiomas, respeto a las personas, resolver problemas.</li><li>• Estrategias de enseñanza: métodos expositivos e indagadores.</li><li>• Actividades desarrolladas en clase: exposición oral del docente, prácticas con ordenadores y maquinaria, resolución de casos y problemas, visionado de vídeos, debates, lectura y resumen, realizar proyectos, estudiar, trabajo individual y en equipo.</li><li>• Rol del profesorado en el aula: ámbito del currículo, orientación y tutoría, y organización del aula.</li><li>• Funcionamiento óptimo del aula: clima y ambiente, enseñanza, relaciones, aprendizaje, recursos y motivación del alumnado.</li></ul>

Los miembros del equipo de investigación, mediante visita al centro, distribuyeron los cuestionarios y estos fueron devueltos por correo postal.

- **Entrevista grupal:** se han realizado 24 entrevistas semiestructuradas con el alumnado y en varias ocasiones se han realizado consultas sobre las mismas dimensiones del estudio con el objeto de triangular las informaciones.

En la siguiente tabla puede observarse el guion inicial utilizado en las entrevistas estructuradas.

**TABLA II.** Guion de entrevista para el alumnado

<b>Categoría</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación.</li><li>• Qué se enseña en los PDC-PCPI.</li><li>• Cómo se aprende en los PDC-PCPI.</li><li>•Cuál es el rol del docente: currículo, orientación, organización.</li><li>• Cómo funciona la clase.</li><li>• Propuestas de mejora.</li><li>• Otros.</li></ul>

Las entrevistas se realizaron entre los meses de junio y octubre de 2010.

### **Participantes en el estudio**

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en los institutos de ESO con PDC autorizados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, con un índice más elevado de fracaso escolar y en aulas de los PCPI. Existen en la comunidad autónoma 75 PCPI con un total de 4.430 alumnos. Por el tipo de centro en que se encuentran escolarizados tenemos la siguiente distribución en el curso 2009-10: el 47,6% estaban escolarizados en centros dependientes de ayuntamientos, el 29% en entidades privadas, el 18,2% en centros privados concertados y el 5,2% en centros públicos dependientes del Departamento de Educación. En cuanto a las edades de los estudiantes de primer curso, el alumnado de 15 años representa el 8%, el de 16 años el 51%, el de 17 años el 28% y el alumnado de 18 años el 13,5%. En segundo curso el alumnado de 16 años representa el 8%, el de 17 años representa el 55%, el de 18 años representa el 25%, el de más de 18 años representa el 12%. Las mujeres representan el 27% del total y el alumnado inmigrante el 30% (Granja, 2010).

Se seleccionaron ocho centros por cada capital de provincia (cuatro institutos con ESO y PDC y cuatro PCPI que acogen alumnado de los institutos elegidos). Los centros



fueron seleccionados según los datos y recomendaciones de la inspección educativa (muestreo intencional).

Se distribuyeron 480 cuestionarios (a 20 estudiantes por cada centro, diez de primer curso y otros tantos de segundo seleccionados al azar) y contestaron a la prueba 262 alumnos y alumnas (54,5%). La mortalidad se debió fundamentalmente a la negativa a contestar el cuestionario por parte del alumnado (falta de tiempo, escaso interés...). Se realizaron, por otra parte, 24 entrevistas grupales en las que participaron 72 estudiantes. Tomaron parte tres estudiantes en cada entrevista por cuestiones de operatividad (concentración de los participantes, menos interrupciones...).

**TABLA III.** Fase de recogida de información

<b>Capital</b>	<b>Cuestionarios</b>	<b>Entrevistas</b>
Zona San Sebastián	160	8
Zona Bilbao	160	8
Zona Vitoria	160	8
Total enviados	480	
Total recibidos/realizados Porcentaje	262 (54,5%)	24

En la muestra seleccionada han participado 24 centros educativos de secundaria. El alumnado consultado tiene 15 años (10,7%), 16 años (44,3%), 17 años (35,1%) y 18 años (9,9%). El 66,7% son chicos y el 33,3% son chicas. El 97,5% piensa que logrará el graduado de Educación Secundaria.

### **Análisis de datos**

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 17.0 e ITEMAN con los que se realizaron diversos análisis estadísticos (promedios, diferencias de medias-prueba *t* de Student y correlaciones Tau-b de Kendall). El nivel de significatividad aplicado es del 0.05.

La fiabilidad de cuestionario es de 0.889 (Alfa de Cronbach). Al finalizar la recogida de información se ha procedido al análisis intensivo de los datos de acuerdo con el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2009):

- Fase 1. Reducción de la información: selección e identificación de la información, determinación de los objetivos del análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.

- Fase 2. Organización de la información.
- Fase 3. Análisis e interpretación de los resultados.

Para seleccionar las categorías se ha desarrollado un proceso mixto, inductivo y deductivo. Se han planteado a priori una serie de categorías tomando como base la revisión bibliográfica (en las dimensiones del estudio) y la experiencia de los investigadores (procedimiento deductivo) y, posteriormente, se han ido ajustando las categorías a las informaciones recogidas en las entrevistas grupales (procedimiento inductivo). Las entrevistas se han analizado mediante el programa de tratamiento de datos ANSWR versión 6.4.

Durante la investigación se han experimentado algunas limitaciones que han obstaculizado el proceso. La comunicación con las direcciones de los centros no ha sido demasiado fluida y el escaso interés de algunos estudiantes ha mermado la participación.

En general, la respuesta de los centros participantes en el estudio ha sido satisfactoria. Por cuestiones de ética de la investigación, y para agradecer su compromiso, se les ha enviado un informe del estudio.

## Resultados

La exposición de resultados se ha estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, se describe y compara el funcionamiento de los PDC y los PCPI desde la percepción de los estudiantes y, posteriormente, se analizan los factores que influyen en el buen funcionamiento de estos programas de atención a la diversidad en el País Vasco. Para ello se van a exponer los promedios en variables relacionadas con el currículo, la organización y la orientación educativa y la comparación de medias entre ellas. La escala utilizada oscila entre un punto (poco, mal) y cuatro puntos (mucho, bien).

¿Qué opina el alumnado sobre el funcionamiento de los programas de atención a la diversidad? Para contestar a esta cuestión se ha demandado información sobre las mismas variables al alumnado que cursa PDC y PCPI. En las siguientes páginas se exponen las percepciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje de conocimientos, las estrategias y actividades de enseñanza desarrolladas en el aula, el rol desempeñado por el docente y el funcionamiento y la organización del aula en ambos programas.

## Conocimientos impartidos en ambos programas

Las percepciones del alumnado sobre los conocimientos impartidos nos indican que en los programas de diversificación se les aportan más conocimientos de cultura general que en los PDC, les enseñan a sentirse a gusto consigo mismos, a vivir de manera sana y saludable y a resolver sus problemas. En los PDC les enseñan más conocimientos de idiomas que en los PCPI.

TABLA IV. Conocimientos impartidos en ambos programas

Escala: 1 (poco, mal) - 4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
6. Me enseñan conocimientos de cultura general (Sociales, Matemáticas...).	3.41	3.19	0.026
8. Me enseñan a buscar y consultar información sobre diversos temas.	2.96	3.09	0.281
10. Me enseñan a sentirme a gusto conmigo mismo.	3.49	2.94	0.000
12. Me enseñan a vivir de manera sana y saludable.	3.12	2.60	0.000
14. Me enseñan a respetar la naturaleza y el medio ambiente.	2.68	2.86	0.157
16. Me enseñan a utilizar ordenadores, máquinas, instrumentos, aparatos...	3.14	2.93	0.106
18. Me enseñan idiomas (euskera, castellano, inglés...).	2.84	3.15	0.017
20. Me enseñan a respetar a las personas.	3.50	3.33	0.104
22. Me enseñan a resolver mis problemas.	3.41	2.83	0.000

Entre los muchos testimonios recogidos en las entrevistas se han seleccionado algunos que reflejan las opiniones de los estudiantes sobre estos temas. No parecen estar demasiado contentos de su experiencia en la ESO:

En la ESO me aburría mucho. Me sentía un bicho raro, no hacía nada. A la primera que me despistaba los profesores me mandaban a la calle. Me llevaba mal con ellos y tuvimos algunos malos rollos.

Sin embargo, las opiniones son más optimistas en los PCPI:

El taller es distinto. Cada uno tiene su cabina, su trabajo y cada uno sabe lo que tiene que hacer. Tengo mi plan. Además te das cuenta que te has *currao* un baño tú solito. He hecho un buen trabajo y eso me gusta. Te quedas bien contigo mismo. Cuando terminamos el trabajo la gente se siente satisfecha. Nosotros curramos en serio.

## Estrategias de enseñanza

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas en estos programas, como se puede observar en la Tabla V, el alumnado cree que en los PCPI se trabaja con más creatividad que en los PDC, existe más libertad, tienen la posibilidad de cambiar de actividad, se trabajan tareas prácticas, lo que se aprende se relaciona con la realidad, se explican los temas y se realizan ejercicios prácticos, se planifica el trabajo, les gustan las asignaturas, les parecen útiles, se tiene la posibilidad de elegir tareas, aprenden a «moverse» por la vida, el profesorado les explica adecuadamente los conocimientos, los ayuda cuando no entienden algo y se interesa por ellos e intenta comprenderlos. Las diferencias entre los PCPI y PDC en estas variables son significativas.

TABLA V. Estrategias de enseñanza

Escala: 1 (poco, mal) - 4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
24. En este centro puedo sacarme el graduado fácilmente.	3.12	3.23	0.277
26. Se hacen bastantes cosas nuevas en clase.	3.31	2.69	0.000
28. Las actividades que se realizan en clase son creativas.	3.12	2.83	0.007
30. Trabajamos de forma libre en clase; los/las profesores/as no nos dan la lata.	2.82	2.27	0.000
32. En clase podemos cambiar de tarea e inventar nuevos trabajos.	3.05	2.25	0.000
34. Se realizan muchos trabajos prácticos en clase.	3.43	2.73	0.000
36. Trabajamos técnicas para aprender cosas prácticas.	3.51	2.63	0.000
38. Lo que aprendemos se relaciona con la vida real.	3.70	2.98	0.000
40. El/La profesor/a nos dice para qué sirve (para qué vale) lo que se aprende.	3.63	3.10	0.000
42. El/La profesor/a nos explica un tema y luego practicamos en clase.	3.50	3.27	0.020
44. El/La profesor/a nos dice que pensemos las tareas antes de hacerlas.	3.41	3.38	0.805
46. Corregimos las prácticas y ejercicios para saber si están bien hechos.	3.53	3.47	0.566
48. Antes de comenzar a trabajar planificamos las tareas.	3.17	2.72	0.000
50. Antes de comenzar a trabajar planificamos cómo vamos a hacer los trabajos.	3.13	2.76	0.002
52. El/La profesor/a nos hace repasar y comprobar el trabajo que realizamos.	3.08	2.98	0.425
54. El/La profesor/a no nos deja hablar en clase, estamos mucho tiempo callados.	2.28	2.60	0.019
56. El/La profesor/a pasa mucho tiempo explicando temas.	2.77	3.22	0.000
58. El/La profesor/a nos explica bastantes conceptos teóricos.	3.00	3.05	0.627
60. Lo que se enseña en clase es muy general y teórico.	2.81	2.72	0.435

62. Utilizamos bastante los libros e Internet para estudiar.	2.14	2.34	0.107
64. En general me gustan las asignaturas.	3.03	2.58	0.001
66. Existen demasiadas asignaturas.	2.39	2.47	0.594
68. Las asignaturas son muy útiles.	3.49	2.61	0.000
70. Trabajamos sobre temas que elegimos nosotros.	2.43	1.75	0.000
72. Aprendo cómo «moverme» en la vida.	3.43	2.45	0.000
74. Nos dicen para qué sirve lo que aprendemos.	3.31	2.91	0.000
76. El profesorado me pregunta si he entendido lo que ha explicado.	3.50	3.32	0.102
78. El profesorado me ayuda cuando no entiendo un tema.	3.70	3.40	0.000
80. El profesorado intenta comprenderme, se interesa por mí.	3.43	3.09	0.002
82. El profesorado me ayuda a estudiar y a mejorar.	3.39	3.20	0.070
84. Repasamos los trabajos y ejercicios si no los entendemos bien.	3.10	3.23	0.243

Según las percepciones del alumnado, en los PDC se obtienen puntuaciones más elevadas y significativas que en los PCPI en las siguientes variables: el profesorado no les deja hablar en clase, están mucho tiempo callados y el profesor pasa mucho tiempo explicando temas.

Los estudiantes de los PCPI se muestran bastante satisfechos con la forma de trabajar en estos centros y sobre todo con los docentes:

Esto ha sido lo mejor que me ha pasado en mi vida. Te lo juro. Los profesores también ayudan mucho. Son más como nosotros, son «uno más». Son educados, más flexibles, dispuestos a ayudarte, te hablan de otra manera, son más compañeros, te dan más confianza. En la ESO tenía un profesor por asignatura (unos 13 profesores) y no los conoces. Aquí lo hacemos todo con uno o con dos profesores. Termina siendo tu compañero además de profesor. Es más relajado, puedes salir en los descansos a comprarte algo. Aquí los profesores son majos, se preocupan de ti, te hacen caso, vienes a gusto, estoy mejor aquí que en la ESO.

Según el alumnado, en los PDC la satisfacción es menor:

A veces me aburro en clase. Todos los días se trabaja de la misma manera. A mí me gustan poco los libros, me gusta más la práctica.

## Actividades desarrolladas en clase

Respecto a las actividades trabajadas en el aula, la opinión de los estudiantes queda un tanto dividida. El alumnado de los PCPI otorga una puntuación más elevada que los estudiantes de PDC a las siguientes variables: resolución de problemas, realización de proyectos y las demostraciones que el profesorado hace de cómo se realiza bien un trabajo. Las diferencias de medias son significativas.

Sin embargo, el alumnado de los PDC otorga puntuaciones más elevadas que los estudiantes de los PCPI en las prácticas realizadas con ordenadores y en la búsqueda de información sobre diversos temas. Estas diferencias de medias son significativas.

**TABLA VI.** Actividades desarrolladas en el aula

Escala: 1 (poco, mal) - 4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
86. Exposición oral del/de la profesor/a.	3.00	3.15	0.185
88. Exposición oral del/de la alumno/a.	2.57	2.67	0.425
90. Prácticas con ordenadores.	2.13	2.82	0.000
92. Resolución de problemas.	3.10	2.84	0.014
94. Ver vídeos, DVD.	3.10	2.98	0.303
96. Leer y resumir.	2.87	3.02	0.129
98. Debates sobre temas de interés.	2.96	2.75	0.110
100. Controles y exámenes.	3.05	3.00	0.640
102. Estudiar de forma sistemática.	2.65	2.71	0.598
104. Realizar proyectos.	2.91	2.48	0.001
106. Trabajamos más en equipo.	3.32	3.12	0.120
108. Trabajamos más de forma individual.	2.70	2.56	0.273
110. Analizar noticias de prensa, revistas.	1.93	2.05	0.330
112. Actividades de tutoría con el/la profesor/a.	2.98	2.77	0.099
114. El/La profesor/a nos hace una demostración de cómo se hace bien un trabajo.	3.44	2.70	0.000
116. Fichas y ejercicios.	3.51	3.56	0.568
118. Visitas a instituciones.	2.85	3.04	0.175
120. Buscar información sobre temas.	2.51	3.00	0.000

Las opiniones de los estudiantes dan a entender que en los PCPI se trabaja con métodos más prácticos y en los PDC se impulsan estrategias más relacionadas con la búsqueda y la gestión de la información.

Parece que los estudiantes de los PCPI perciben la importancia de su trabajo:

Tú aquí tienes una aspiración, una ilusión. Vengo a trabajar y merece la pena, te esfuerzas un montón. Los compañeros también son muy buenos y eso también ayuda. Aquí es más fácil trabajar. A veces nos lo enseñan, otras veces tú te lo inventas. Aparte de eso te ves más tranquilo. Tu examen es hacer bien tu trabajo, tu examen diario es ese.

## Papel del profesorado en el aula

Respecto al papel del docente, el alumnado de los PCPI considera que el profesorado los ayuda a comprender mejor los temas de estudio, los evalúa de forma justa, los orienta para tomar decisiones y aprender a vivir mejor, los anima y motiva a aprender, a comportarse bien con los demás, a trabajar en equipo, a resolver sus problemas y lograr sus objetivos, les da pautas, impulsa el buen ambiente en clase y los anima cuando hacen mal las tareas. Estas diferencias de medias son significativas.

TABLA VII. Papel del profesorado en el aula

Escala: 1 (poco, mal)-4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
122. El profesorado me ayuda a comprender mejor los temas que estudio.	3.62	3.15	0.000
124. El profesorado me evalúa de forma justa.	3.47	2.93	0.000
126. El profesorado nos orienta para aprender a vivir mejor.	3.32	2.65	0.000
128. El profesorado me motiva y me anima para aprender.	3.56	3.02	0.000
130. El profesorado me ayuda para tomar decisiones de futuro.	3.51	3.18	0.003
132. El profesorado me ayuda a comportarme bien con los demás.	3.37	2.94	0.000
134. El profesorado me ayuda a trabajar en equipo con los demás.	3.21	2.88	0.004
136. El profesorado me ayuda a resolver mis problemas y lograr mis objetivos.	3.39	2.79	0.000
138. El profesorado se dedica sobre todo a darnos pautas para hacer bien las cosas.	3.23	2.84	0.000
140. El profesorado se dedica sobre todo a enseñarnos conocimientos teóricos.	2.59	2.85	0.017
142. El profesorado me orienta acerca de lo que quiero hacer en el futuro.	3.51	3.27	0.018
144. El profesorado nos enseña más pautas de comportamiento que contenidos teóricos.	2.80	2.61	0.089
146. El profesorado impulsa el buen ambiente en clase.	3.52	3.04	0.000
148. El profesorado me anima cuando hago mal las tareas y trabajos.	3.23	2.86	0.001
150. Yo tengo una idea clara de lo que quiero aprender, de lo que me gusta.	3.51	3.40	0.279

Los estudiantes de los PCPI manifiestan su satisfacción respecto al profesorado:

Aquí te explican, te ayudan; estudiar se hace más práctico. En la ESO casi todo es teoría. En el instituto te repiten las cosas dos veces y aquí las que tú quieras.

El alumnado de los PDC puntúa más alto la variable «El profesorado se dedica sobre todo a enseñarnos conocimientos teóricos». Esta diferencia también es significativa.

### Funcionamiento del aula

En este apartado se ha recogido la opinión de los estudiantes en relación con el funcionamiento de aula. Como se puede observar, el alumnado de los PCPI puntúa más alto que los de PDC en las siguientes variables: en clase el profesorado enseña bien, me tratan bien, se aprenden cosas útiles y prácticas para la vida, se trabajan temas interesantes, hay materiales suficientes en clase para trabajar a gusto y uno se siente a gusto y motivado en clase. Las diferencias entre las puntuaciones de ambos programas son significativas.

TABLA VIII. Funcionamiento del aula

Escala: 1 (poco, mal)-4 (mucho, bien)	X alumnado PCPI	X alumnado PDC	Sig.
I52. En clase hay buen ambiente.	3.60	3.50	0.244
I54. En clase los/las profesores/as enseñan bien.	3.72	3.25	0.000
I56. En clase los/las profesores/as me tratan bien.	3.87	3.33	0.000
I58. En clase se aprenden cosas útiles para la vida.	3.70	3.00	0.000
I60. En clase se aprenden cosas prácticas.	3.77	2.98	0.000
I62. En clase se trabajan temas interesantes.	3.56	2.86	0.000
I64. En clase hay materiales suficientes para trabajar a gusto.	3.53	2.73	0.000
I66. Me siento a gusto y motivado en clase.	3.68	2.84	0.000

La adaptación de los ritmos de aprendizaje parece importante para este alumno que cursa un programa de diversificación curricular:

Aquí damos lo mismo que en la ESO pero de otra manera, más suave, a otro ritmo, Estamos a gusto, te motivan, los profesores tienen paciencia contigo, te explican bien las cosas, son agradables y te intentan ayudar.



Respecto al funcionamiento del aula, ninguna variable de los PDC obtiene puntuaciones más elevadas que en los PCPI.

Para resumir los datos del estudio se han correlacionado los constructos de la investigación con la dimensión «Funcionamiento óptimo del aula en los PDC y PCPI». En la Tabla IX se recogen los coeficientes de correlación (Tau de Kendall) y su significatividad (al nivel 0.05).

**TABLA IX.** Funcionamiento óptimo en las aulas de atención a la diversidad (correlaciones)

<b>Variables</b>	<b>Correl.</b>	<b>Sig.</b>
Papel docente sensibilizado con la didáctica y el currículo.	0.760	0.000
Metodología centrada en la utilidad de los aprendizajes.	0.671	0.000
Papel del docente centrado en la orientación y la tutoría.	0.637	0.000
Metodología relacionada con la vida cotidiana.	0.624	0.000
Ayuda proporcionada por el docente al alumnado.	0.616	0.000
Papel docente que impulsa actitudes.	0.610	0.000
Metodología de trabajo práctica.	0.604	0.000
Metodología que fomenta la creatividad.	0.559	0.000
Planificación de las tareas por parte del alumnado.	0.519	0.000
Tareas y actividades de debate.	0.508	0.000
Gusto por las asignaturas por parte del alumnado.	0.507	0.000
Tareas y actividades relacionadas con el estudio de casos.	0.474	0.000
Demostraciones de modelos y ejemplos por parte del docente.	0.446	0.000
Repaso de lo aprendido.	0.441	0.000
Libertad de acción en clase (interacciones, tiempos, espacios...).	0.429	0.000

Desde la perspectiva del alumnado, el buen funcionamiento del aula en los PCPI y PDC está estrechamente relacionado con el papel docente sensibilizado con el currículo y la didáctica, la metodología de trabajo centrada en la utilidad, el impulso de la orientación y la tutoría permanente, la metodología relacionada con la vida cotidiana, la ayuda proporcionada por el docente al alumnado, el fomento de actitudes, pautas y valores, la metodología de trabajo práctica y creativa, la planificación de las tareas por parte del alumnado, las actividades de debate, el impulso del gusto por las asignaturas, las actividades relacionadas con el estudio de casos, las demostraciones de ejemplos y modelos por parte del docente, el repaso de lo aprendido y la libertad de acción en clase (flexibilidad en interacciones, comunicación, tiempos, ritmos, espacios...).

Un joven cree que la clave del éxito de los PCPI está en las personas y, concretamente, en los docentes:

En la ESO había más gente, más clases, más horas, más asignaturas, los profesores pasaban de ti... La clave está en el profesorado. Aquí te ayudan a aprender, te animan, te dicen si entiendes los temas.

La importancia de las estrategias de enseñanza, de la orientación y la tutoría y del papel desarrollado por el docente en ambos programas de atención a la diversidad (PCPI y PDC) queda constatada en las relaciones entre variables y en los testimonios del alumnado.

## Conclusiones

Los datos del estudio reflejan la satisfacción de los estudiantes con los dos programas evaluados y, especialmente, con los PCPI. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre los factores que producen este cambio tan radical hacia el aprendizaje por parte de un colectivo de alumnos que se mostró incómodo e incluso rechazado en la ESO.

Esta etapa necesita un cambio en su orientación y en sus finalidades. En el ámbito curricular, las tendencias del estudio apuntan hacia la conveniencia de fomentar la interdisciplinariedad, el acercamiento a la vida real (enseñar a vivir), la indagación, el respeto a la diversidad y el gusto por el aprendizaje. Una de las claves de la capacitación de los futuros ciudadanos es la educación a lo largo de la vida. Y para ello es necesario que la enseñanza sea más inclusiva, práctica, útil y atractiva.

Parece necesario reflexionar sobre el nuevo perfil y las funciones del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria. Los datos del estudio reflejan la satisfacción del alumnado con sus docentes, con el currículo, con los procesos de orientación y tutoría y con el fomento de las actitudes. Por el contrario, en la ESO existen ciertas dudas en cuanto a su identidad como etapa y, además, entre los docentes conviven dos culturas profesionales bastante diferentes: los maestros y maestras generalistas de la antigua Enseñanza General Básica y el profesorado especialista del Bachillerato Unificado Polivalente. La Educación Secundaria Obligatoria necesita plantearse un cambio en sus finalidades que conllevaría también una nueva definición del papel del docente en esta etapa.

En el ámbito de la orientación, las medidas de atención a la diversidad deben fomentar la inclusión del alumnado en su grupo natural de trabajo. Deben ser medidas

con retorno (Vega y Aramendi, 2009). Muchos alumnos acuden a programas específicos fuera del aula ordinaria durante la mayor parte de la jornada escolar (Arnáiz, 2009). Estas medidas son eficaces en el diagnóstico pero no tanto en el tratamiento. El 92% del alumnado con necesidades educativas especiales que abandona el sistema educativo lo hace sin el título obligatorio. Solamente un 28% del alumnado de los programas de diversificación curricular continua sus estudios en la educación posobligatoria aunque fracase en ellos (Mena, Fernández y Riviere, 2010).

Todo ello nos lleva a una reflexión sobre la estructura de la ESO y la eficacia de los programas de atención a la diversidad. El alumnado que no sigue el ritmo de la clase debería ser apoyado en el aula para lograr los conocimientos básicos para vivir. También existe la posibilidad de ofertar, en el mismo centro, enseñanzas de índole más práctica para los estudiantes que las demandaran. Esta opción implicaría un nuevo diseño de los institutos de secundaria.

No obstante, el fracaso escolar no es un problema exclusivo de los centros educativos. Marhuenda (2006) afirma que es necesario organizar la participación de las entidades locales y las instituciones sin ánimo de lucro en los PCPI. Las medidas que se han de considerar deben impulsar una estrategia coordinada que aborde los numerosos aspectos de este complejo problema. El Consejo Escolar del Estado, en el informe sobre el estado y situación del sistema educativo (curso 2008-2009), manifiesta su preocupación en torno a los déficits de equidad y de éxito en la enseñanza obligatoria. Afirma que las diferentes administraciones deben prestar especial atención al análisis de resultados y a la articulación de planes de mejora, a las transiciones entre etapas, a la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, al abandono prematuro y al abordaje de planes de actuación que permitan que todo el alumnado obtenga la titulación y de esa manera aumenten sus posibilidades de formación posterior.

El Consejo Escolar también apela a la colaboración entre las diferentes comunidades autónomas. Los desequilibrios existentes entre las diferentes regiones en relación con las tasas de fracaso escolar y de abandono escolar temprano exigen iniciativas que articulen las actuaciones necesarias para que el alumnado con dificultades obtenga una acreditación que le proporcione alternativas y oportunidades de futuro cuando finalice la enseñanza obligatoria (Ministerio de Educación, 2009).

La administración, pues, debe garantizar el derecho de todo ciudadano a recibir un capital formativo básico para integrarse en la sociedad. La sensación de fracaso que experimenta la tercera parte de la población estudiantil que cursa la ESO es un dato preocupante. Las iniciativas de atención a la diversidad, como los PDC y PCPI, serán adecuadas en la medida en que sean capaces de responder a las carencias educativas de

su alumnado. Por esto resulta imprescindible aportar medios personales, materiales y funcionales que posibiliten a los adolescentes en riesgo de exclusión social construir su proyecto de vida profesional y social.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre ambos programas y la percepción que de ellos tienen los alumnos, urge reflexionar sobre su adecuación a las necesidades reales del alumnado de cara a su inserción escolar e integración social.

## Referencias bibliográficas

- ARNAIZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- COBACHO, F Y PONS, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge Falmer.
- DECRETO 175/2007 de 16 de octubre sobre el Currículo para la Enseñanza Obligatoria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 13 de noviembre de 2007.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- ESCUADERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24.
- (2009): La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- GARCÍA, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*. 341. 197-211.
- GONZÁLEZ, M. T., MÉNDEZ, R. Y RODRÍGUEZ, M. J. (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 79-104.
- GRANJA, J. (2010). *Adolescentes de los PCPI: entre el fracaso escolar y la inserción laboral*. En VEGA, A. Y ARAMENDI, P. (Coords.), *Adolescentes: entre la inserción laboral y la exclusión social* (3-11). San Sebastián: Gakoa.

- GUARRO, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-39.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- LEY ORGÁNICA 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de marzo de 2011.
- LUKAS, J. F Y SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- 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.
- MENA, L., FERNÁNDEZ, M. Y RIVIERE, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 119-145.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Informe del sistema educativo español 2009*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- PARRILLA, M.A., GALLEGU, C. Y MORIÑA, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- PEDRÓ, F. (2008). *El professorat de Catalunya. Diagnosi de la situació professional del professorat*. Barcelona: Fundació Bofill.
- ROCA, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Extraordinario 2010, 31-62.
- RUÉ, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- SERNA, C., YUBERO, S. Y LARRAÑAGA, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Bits: Boletín informativo de trabajo social*, 13, 12-23.
- VEGA, A. Y ARAMENDI, P. (2009). La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los «fracasados». *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27 (1), 157-170.
- (2010): Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13 (1), 39-63.

## Fuentes electrónicas

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 30 de abril de 2011, de: <http://www.educacion.gob.es/cesces/inicio.htm>.

**Dirección de contacto:** Pedro Aramendi Jáuregui. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Avenida de Tolosa, 70. 20018, San Sebastián, Guipúzcoa, España. E-mail: [pello.aramendi@ehu.es](mailto:pello.aramendi@ehu.es).



# Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil<sup>1</sup>

## Digital Resources in Classroom Practice: Action Plans of Early Childhood Teachers

**María Clemente Linuesa**

*Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en la Educación. Salamanca, España.*

**Elena Ramírez Orellana**

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en la Educación. Salamanca, España.*

**Begoña Orgaz Baz**

*Universidad de Salamanca. Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Salamanca, España.*

**Jorge Martín Domínguez**

*Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en la Educación.*

### Resumen

Este trabajo examina cómo seis profesores de Educación Infantil incorporan a sus prácticas un recurso tecnológico digital. Se trata de un pupitre informático diseñado para su uso con alumnos de edades tempranas, que incorpora un ordenador IBM con lector de CD-ROM, acceso a Internet y sistema operativo Windows XP. Se pretende estudiar el papel del soporte dentro de los esquemas de acción de los profesores y en relación con su conocimiento pedagógico de la materia. Utilizando un sistema de análisis de la interacción en el aula que segmenta las prácticas

---

<sup>(1)</sup> Este trabajo ha sido realizado gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto de I+D (n.º de referencia EDU 2009-11295).

La realización de este trabajo no habría sido posible sin el apoyo del Centro Internacional en Tecnologías Avanzadas en el Medio Rural de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (<http://www.citafgsr.org/cita/>).



docentes en categorías diferenciadas por su nivel de generalidad, se han analizado las grabaciones de doce sesiones de clase con este recurso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC). Los resultados muestran que existen patrones comunes en las prácticas entre los profesores estudiados. El patrón más destacado se caracteriza por el protagonismo que las tareas tienen en el transcurso de las clases y la subordinación del recurso TIC a dicho elemento curricular. También es importante subrayar la aparición de un tipo de actividad de *realización de tarea con TIC* en todas las sesiones analizadas; esto se convierte en el esquema de actividad predominante. Entre las conclusiones cabe destacar que es el conocimiento pedagógico de la materia lo que permite dar sentido al uso del soporte tecnológico en los contextos de la práctica, al menos en los profesores de nuestra investigación. Los resultados plantean desafíos para el desarrollo de investigaciones futuras sobre la consistencia de los patrones de actuación encontrados y sus repercusiones en la formación de los docentes.

*Palabras clave:* tecnologías de la información y la comunicación, prácticas de clase, Educación Infantil, esquemas de acción de los profesores, conocimiento profesional del docente.

### **Abstract**

This paper examines how six early childhood teachers integrate into their practice a digital resource consisting of a technological desk designed to be used with children at early ages. It includes an IBM computer with a CD-ROM reader, Internet access and Windows XP operating system. The incorporation of ICT resources into classroom practice will depend on the teacher's pedagogical knowledge of the discipline, and it will also depend on whether or not these resources make sense within the 'action plans' that the teacher is using to manage his or her activity in direct teaching. Using a system to analyse classroom interaction that segments teaching practice into categories differentiated by level of generality, we studied recordings of twelve classroom sessions in which the resource described above is used. The results show that common patterns exist among the teachers studied as regards the development of these practices. The most important pattern detected is the central nature of tasks in the classroom and the subordination of ICT resources to these curricular elements. It is also important to underscore the appearance of different pedagogical approaches when ICT are incorporated into the early childhood classroom. One of the main conclusions is that the incorporation of ICT resources into teaching only makes sense if it is consistent with the execution of the practice and that consistency has been verified in our study through the analysis of direct teaching practices incorporating ICT resources. These findings pose challenges for the development of future research studies regarding the consistency and diversification of the patterns of action found and for teacher education.

*Key words:* information and communication technologies, classroom practices, early childhood education, teachers' action plans, teachers' professional knowledge.

## Introducción

En este artículo presentamos los resultados obtenidos del análisis de 12 clases de Educación Infantil (en adelante EI). Pertenecen a seis profesores de la etapa de EI que fueron grabados cuando desarrollaban su práctica en el aula, en la que se había introducido un pupitre tecnológico diseñado para su uso con alumnos de edades tempranas. Dicho pupitre incorpora un ordenador IBM con lector de CD-ROM, posibilidad de acceso a Internet y sistema operativo Windows XP. Partimos de la idea de que documentar lo que los profesores hacen en sus prácticas de aula cuando utilizan estos recursos es un asunto clave para poder explicar sobre qué aspectos se asienta la incorporación real de las TIC en los procesos de enseñanza y poder desentrañar los mecanismos de uso de estos recursos en situaciones de enseñanza directa.

La investigación que se presenta en este trabajo forma parte de un proyecto más amplio sobre la actuación que el Centro Internacional en Tecnologías Avanzadas (CITA, <http://www.citafgsr.org/cita/>) de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez está llevando a cabo con el apoyo de la empresa IBM en las aulas de EI de 17 profesores de ocho centros escolares de la comarca de Peñaranda (Salamanca). Se trata de introducir el pupitre informático denominado «El rincón del ratón» en estas aulas, acompañado del asesoramiento y apoyo tecnológico de un especialista del CITA y de las labores de investigación del proyecto de I+D desarrollado por nuestro grupo de trabajo.

En trabajos anteriores, habíamos abordado el estudio de los usos que los profesores hacen de los recursos TIC cuando los incorporan. Esos estudios se llevaron a cabo desde un enfoque cuantitativo en el que usamos cuestionarios, lo que nos permitió describir para qué tareas docentes se utilizan los recursos digitales, determinar qué recursos en concreto se introducían, así como establecer relaciones entre las características de los profesores (como su experiencia profesional, su formación, sus actitudes respecto de las TIC), con otros elementos tales como las condiciones organizativas y estructurales de los centros, las prácticas con TIC, las razones del uso de los soportes digitales... Los resultados obtenidos en esos trabajos resultan útiles para esbozar algunas características de orden general de los usos de los recursos por parte de los profesores. Sin embargo, estos resultados arrojan pocos detalles sobre la verdadera configuración de las prácticas reales y plantean dudas al intentar determinar el sentido de las relaciones causales entre las variables. Estos inconvenientes nos han conducido a plantearnos el trabajo que presentamos a continuación con la idea de que, al explicar cuáles son las condiciones particulares de utilización de los recursos

en las prácticas reales, podremos construir conocimiento que sea útil para informar sobre dichas prácticas.

A continuación se expondrán, en primer lugar, los enfoques teóricos y el conocimiento en los que se apoya el estudio. En segundo lugar, se presentará el trabajo tal como ha sido desarrollado, así como las conclusiones.

## Presupuestos teóricos

Para abordar el contenido de esta investigación resultan especialmente valiosas las aportaciones de expertos como Loveless (2003) o Koehler y Mishra (2009) porque explican la adopción de las TIC por los profesores recurriendo a la idea denominada «conocimiento profesional del docente» (Shulman, 1986, 1987). Utilizando el enfoque de Shulman, Loveless, entiende que el conocimiento pedagógico de la disciplina, uno de los componentes del conocimiento profesional del docente, es clave para poder comprender el papel de las TIC como recursos que permiten presentar el contenido de forma apropiada a los alumnos. Discernir qué aspectos de las TIC entrarían a formar parte de ese conocimiento pedagógico de la materia sería, de forma sintética, una de las pretensiones de este trabajo, porque ello nos permitiría explicar si los profesores utilizan o no los recursos y, sobre todo, cómo los utilizan y cómo los integran en sus prácticas de clase. Eso sí, esta perspectiva sobre el conocimiento profesional ha de complementarse con un análisis de las condiciones en las que se desenvuelven las prácticas docentes, ya que estamos intentando estudiar la acción misma de enseñanza en escenarios naturales.

Es por esto por lo que, al enfoque que propone Loveless, añadimos la idea de «esquemas de acción» que en su día aportaron Leinhardt y Greeno (1986) y Leinhardt, Weidman y Hammond (1987) para tratar de explicar los mecanismos que ponen en funcionamiento los profesores cuando se manejan en ambientes complejos, dinámicos, no siempre claramente definidos en lo referente a sus objetivos... como son los ambientes de las prácticas de aula. Dichos esquemas de acción se convierten en patrones de comportamiento profesional que afectan a diversos tipos de actividades académicas, entre ellas las actuaciones en clase (Gimeno, 1988). Estas actuaciones llegan a conformarse como rutinas profesionales que permiten al profesor desarrollar su acción en torno a conductas estructuradas de alumnos y profesores por medio de

actividades orientadas al logro de una finalidad. Los esquemas prácticos garantizan el desarrollo ordenado de la acción y economizan el esfuerzo, al tiempo que hacen predecible el desenvolvimiento en ambientes complejos como los de la práctica de enseñanza. De acuerdo con Gimeno (1988), los esquemas de acción no solo tendrían relevancia en la práctica docente directa, sino también en otras actuaciones profesionales. De hecho, estos esquemas influyen, sin duda, en la fase de diseño y planificación del currículo.

Entre los ejes en torno a los cuales giran los esquemas de acción, los estudios sobre el tema han destacado distintos elementos. Carter y Doyle (1987) y Doyle (1987) señalaron las tareas como un instrumento para dirigir las actuaciones de clase que sirve, además, para traducir el currículo a actividades prácticas durante un tiempo prolongado. Este protagonismo de las tareas, identificadas con actividades de carácter genérico, también ha sido destacado en otros trabajos, entre los que cabe citar a Yinger (1977), Tillema (1984), Salinas (1987). Los contenidos también se subrayan como elemento estructurador de los esquemas de acción, aunque siempre en estrecha relación con las actividades (Peterson, Marx y Clark, 1978; Shavelson y Stern, 1983; Zahorik, 1975). Las dimensiones básicas de cada tarea son, de acuerdo con Shavelson y Stern (1983), el contenido, los materiales que se van a utilizar, las acciones peculiares de profesores y alumnos, los objetivos generales pero funcionales, las condiciones del alumno y el contexto sociocultural de la instrucción.

Los materiales (y entre ellos incluimos los soportes TIC) constituyen una de las dimensiones sobre las que se estructuran las tareas o actividades, es decir las prácticas. De hecho, en los estudios en los que se ha analizado este asunto, han surgido distintos ejes sobre los que se pueden mover las actuaciones en la enseñanza donde se incorporan las tecnologías. Por ejemplo, Ellis et ál. (2008) señalan la integración de los recursos disponibles dentro de actividades de aprendizaje que explotan las posibilidades particulares de cada tipo de recurso. Otros estudios (Zhao, Frank, Ellefson, 2006) han subrayado la conexión entre la incorporación de las tecnologías y el hecho de que los profesores dispongan de conocimientos que les permitan traducir las capacidades tecnológicas de los recursos digitales en soluciones a sus problemas pedagógicos. Problemas que tienen un carácter local y que están fuertemente ligados a los contextos de la práctica. En línea con esta afirmación, el estudio de Wells (2007) resalta cómo el éxito de los planes de desarrollo profesional del docente respecto de las TIC depende de dos características: que estén centrados en el sujeto que aprende y que le ofrezcan un alto grado de participación. Dicha participación se cifra en asuntos como que los docentes puedan estudiar sus programaciones de clase e identificar

para ellas potenciales aplicaciones de los recursos TIC. Desde otra perspectiva, las investigaciones de Cuban sobre las prácticas docentes con TIC (1993, 2001), recogen el predominio del uso docente del ordenador como soporte en el que se recoge y almacena información. Este uso perpetúa las prácticas más consolidadas de otro tipo de soportes clásicos en las aulas.

De lo dicho hasta ahora, podemos destacar dos aspectos clave: en primer lugar, que la incorporación de los recursos TIC en las prácticas de aula va a depender del conocimiento pedagógico de la disciplina que posea el docente, en concreto de la intersección entre dicho conocimiento y el conocimiento sobre las TIC. En segundo lugar, dependerá además de si dichos recursos adquieren o no sentido dentro de los «esquemas de acción» que utilizan los profesores para gestionar su actuación en la enseñanza directa.

En lo que respecta al uso del pupitre digital por parte de los profesores de EI, que es el núcleo en el que se centra este trabajo, los planteamientos teóricos se inscriben en lo expuesto hasta ahora. Por tanto, trabajamos sobre la idea de que la práctica con este recurso dependerá de los dos aspectos clave resumidos en el párrafo anterior: el conocimiento pedagógico de la disciplina en relación con el conocimiento sobre el pupitre digital y los esquemas de acción utilizados por los profesores. Sobre estos presupuestos, nos proponemos analizar cómo se desarrollan las prácticas con este soporte en contextos de enseñanza directa, describiendo qué se hace desde las actividades de aula, esto es, las acciones que se desarrollan, así como sus relaciones con los elementos del currículo más importantes: contenidos, objetivos, actividades y evaluación. El análisis pretende situar el papel del soporte dentro de los esquemas de acción de los profesores y en relación con su conocimiento pedagógico de la materia. Más concretamente pretendemos responder a las siguientes cuestiones de investigación:

- Cuál es la estrategia metodológica sobre la que se configuran las clases. La caracterización de esta estrategia se obtendrá del estudio de lo que en el sistema de análisis empleado se denomina «actividades típicas de aula» desarrolladas en la clase. A ello se suma el análisis de las acciones instructivas que ejecutan los profesores y que sirven para delimitar el papel del docente dentro del enfoque metodológico desplegado. El sistema de análisis aplicado se explica con detalle en el apartado de «procedimiento» de este trabajo.
- Qué papel otorga el profesor al pupitre digital en relación con el resto de los elementos del currículo a partir de los que se desenvuelven las actividades del aula. El análisis de la relación entre las actividades típicas del aula y los

así denominados «elementos primarios y secundarios del currículo» de cada sesión, permite localizar dónde, cuándo y cuánto se utiliza el recurso TIC en la práctica real.

Antes de desarrollar el relato de la investigación, es preciso mencionar un asunto importante que no se puede perder de vista y que se ha contemplado en la investigación de forma directa, aunque no se aluda especialmente a él en esta introducción teórica. Nos referimos al papel que las variables estructurales y organizativas del contexto de enseñanza juegan en el efecto que las TIC ejercen en las prácticas de enseñanza; tema sobre el que existen múltiples referencias (VV.AA., 2010). En nuestro trabajo aludimos a esas variables estructurales y organizativas al describir las clases grabadas, pero al centrarnos en el análisis de la enseñanza directa en las prácticas de aula, tal contexto solo serviría como un marco interpretativo de las prácticas con TIC.

## Diseño de la investigación

### Participantes

En este trabajo se presentan los datos correspondientes a seis profesores de la etapa de EI que participan en el proyecto más amplio de «El rincón del ratón» al que nos hemos referido en la introducción. De estos seis profesores se analizaron las prácticas de clase correspondientes a 12 sesiones, dos por cada uno de ellos del primer y segundo trimestre del curso escolar<sup>2</sup>. Para analizar las prácticas que se presentan en este trabajo, se registran en vídeo dos clases de cada profesor del primer y segundo trimestre, con una duración en torno a 60-70 minutos, en momentos aleatorios de la jornada escolar en que utilizan el recurso TIC. Se acordaba con cada profesor la fecha de grabación, pero no el momento de registro en vídeo a lo largo del transcurso de esa jornada escolar. Cada grabación se completa con una entrevista con el profesor

---

<sup>(2)</sup> Se trata de las sesiones que teníamos disponibles en el momento de la elaboración de este trabajo, las correspondientes al tercer trimestre estaban aún pendientes de transcribir y categorizar.

registrada en audio antes y después de cada sesión. En la entrevista previa se recogen datos sobre las decisiones que toma el docente acerca de cómo desarrollará la clase y en la entrevista posterior sobre la valoración de la práctica una vez finalizada. Dichos datos no se presentan en este trabajo porque exceden su extensión.

A continuación, en la Tabla 1, aparecen los datos relativos a los participantes y a las clases en las que se enmarcan las prácticas de los docentes. Consideramos que son datos necesarios para interpretar el desarrollo que posteriormente ofrecen las prácticas con los recursos. Como queda reflejado en la Tabla 1, fueron seis los profesores grabados, aunque en el proyecto participan 17 docentes. Solo estos seis profesores permitieron grabar sus prácticas, el resto, aunque colaboran en distinta medida, no permiten grabar sus sesiones de clase, solo las del asesor tecnológico del CITA.

TABLA 1. Participantes y clases

	Sexo	Años de experiencia docente	Años de permanencia en el centro	Curso de Educación Infantil	Número de alumnos en clase	Experiencia previa con «El rincón del ratón»
<b>Profesora 1</b>	Mujer	5	1	Aula unitaria	9	No
<b>Profesor 2</b>	Hombre	10	1	1.º EI	19	No
<b>Profesora 3</b>	Mujer	30	16	2.º EI	17	Si
<b>Profesora 4</b>	Mujer	20	4	3.º EI	19	Si
<b>Profesora 5</b>	Mujer	21	6	3.º EI	17	Si
<b>Profesor 6</b>	Hombre	23	9	3.º EI	17	Si

## Procedimiento de análisis de las clases

Para estudiar las doce clases grabadas cuyos resultados presentamos, correspondientes al primer y segundo trimestre del curso escolar, adaptamos el sistema de análisis de la práctica educativa que ha sido desarrollado por un grupo de investigación de la Universidad de Salamanca (Sánchez, García, Castellano et ál., 2008; Sánchez, García y Rosales, 2010) cuya estructura y sentido se puede consultar en Sánchez, García, Rosales et ál. (2008) y en Sánchez, García y Rosales (2010). Este sistema permite estudiar las prácticas del aula segmentándolas en cinco unidades de análisis de menor a mayor amplitud: ciclos, episodios, actividades típicas de aula, sesiones y unidades curriculares. El sistema se completa con tres dimensiones que permiten mirar las clases desde

tres perspectivas: desde los contenidos (qué), desde el nivel de participación del profesor y los alumnos (quién) y desde las estructuras de participación que regulan la intervención del profesor y los alumnos en el desarrollo de la tarea (cómo)<sup>3</sup>.

En este trabajo, partiendo del sistema que hemos resumido, hemos seguido el procedimiento que se describe a continuación.

En un primer momento, hemos dividido las clases en las unidades de análisis que permiten llegar a la estructura global de la sesión a través de la identificación de las actividades típicas de aula (en adelante ATA). De esta manera, cada sesión se descompone en sus sucesivas actividades típicas: «planificar actividades», «realizar tareas con recurso TIC», «explicar», «preparar salida al recreo». Esta unidad de segmentación se denomina también «actividad prototípica de aula» (Lemke, 1990) puesto que se refiere a un conjunto de acciones que tienen una organización o un modo de desplegarse muy convencional y previsible para todos los participantes así como un objetivo del que todos son igualmente conscientes.

En las ATA más complejas diferenciamos otra unidad de análisis que llamamos «episodios». Estos episodios son estructuras o segmentos de la interacción que definen un objetivo o meta perceptible o identificable para los participantes en la misma (profesores y alumnos) y que forman parte de un segmento más amplio, el de las actividades de aula (Sánchez, García, Castellano et ál.; Rodicio, 2008). En los episodios se analizará otro nivel que será el de las acciones del profesor implicadas en la consecución de esa meta del episodio. De este modo, dividimos las clases en segmentos que se definen por el propósito al que se dedican. Por ejemplo, nos encontramos con un conjunto de actividades de planificación o de explicación del recurso TIC que, a su vez, se desarrollan en metas más concretas, por ejemplo, de supervisión de conocimientos sobre ese recurso, de explicación o desarrollo de actividades.

Para desentrañar con más precisión lo que está ocurriendo en las clases analizadas y estudiar las relaciones entre el recurso de Internet y los esquemas de acción del docente, descomponemos las acciones del profesor en dos grupos de elementos diferenciados. Por un lado, los que tienen que ver con tareas relacionadas con aprender y explicar, que son: identificar, planificar, explicar, recapitular y supervisar-evaluar (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1999); y, por otro lado, los que tienen que ver con los elementos del currículo, que son: objetivos, actividades, contenidos, recursos TIC y recursos no TIC (Gimeno,

<sup>3</sup> Se pueden consultar algunos trabajos al respecto que ilustran sobre cómo se ha utilizado el sistema para analizar distintas interacciones en comprensión lectora (Sánchez, García, Rosales et ál., 2008; Sánchez, García, De Sixte et ál., 2008) así como sobre diferentes patrones de actuación en la práctica en esta misma tarea (Sánchez, García y Rosales, 2010).



2010). De la interrelación que hacemos de ambos grupos de factores surge el grupo de categorías con el que hemos analizado las acciones del profesor. A continuación, definimos a qué tipo de enunciados hace referencia cada una de estas categorías.

- **Identificar:** se trata de expresiones, fundamentalmente del profesor, que señalan con claridad en relación con qué elementos del currículo se ejecuta la acción, bien sean objetivos, contenidos, actividades o recursos. Algunos ejemplos de este tipo serían: «Pon una palabra que empiece por S» (identifica tarea-contenido); «A ver, vamos a escribir el nombre de Bárbara; venga, escribimos 'Bárbara' en el ordenador» (identifica tarea-recurso TIC).
- **Explicar:** son las expresiones que aclaran y definen lo que deben hacer los alumnos, estén relacionadas con objetivos, contenidos, actividades o recursos. Algunos ejemplos de este tipo serían: «Vas a escribir estas palabras aquí; mira, 'se-ta' y luego 'seta', quitamos la rayita, ¿vale?» (explica tarea-recurso no TIC); «No, el más grande de todos. Vamos a contar: uno, dos, tres, cuatro, cinco...» (explica contenido-recurso no TIC).
- **Planificar:** son enunciados que organizan los procedimientos, las acciones y los medios respecto de los objetivos, contenidos, actividades o recursos. Algunos ejemplos de este tipo serían: «Un momentito, ahora jugamos por rincones y luego hacemos una ficha de Trufo, Menta y Celofán» (planifica tarea-recurso no TIC); «A ver, ¿Héctor ha jugado una vez? Vale, pues ahora cambiamos el ratón, cambiamos el ratón de lado y ahora va a jugar... (planifica tarea-recurso TIC).
- **Recapitular:** se refiere a aquellos enunciados que se dedican a recordar, repetir o actualizar de manera aclaratoria y organizativa los elementos del currículo, sean objetivos, contenidos, actividades o recursos. Algunos ejemplos de este tipo serían: «Hemos dicho que tenía que estar bien pintado, y por el otro lado» (recapitula tarea); «Hemos dicho que hacemos todas en grande» (recapitula tarea).
- **Supervisar-evaluar:** se refiere a aquellas expresiones que se dedican a controlar de manera más o menos abierta la consecución o el desarrollo de los elementos, bien sean objetivos, contenidos, actividades o recursos. Algunos ejemplos de este tipo serían: «A ver Nerea, a ver. Dos gominolas, pero ¿cuántas dice que le pongas? Dos; ¿y cuántas le estás poniendo? ¿Cuántas le estás poniendo, Héctor?» (supervisa tarea-recurso TIC); «Muy bien, el tres; muy bien. ¿Y este qué número es?» (supervisa contenido).

Con respecto a los elementos del currículo sobre los que actúa el profesor en la interacción en clase, distinguimos dos planos: primario y secundario, para reflejar

las múltiples ocasiones en que el profesor actúa sobre un elemento del currículo en primer plano y se apoya en segundo plano en otro elemento diferente. Esta situación, además, resulta muy común en las prácticas con los recursos TIC. Algún ejemplo en este sentido sería el que citábamos más arriba: «A ver Nerea, a ver. Dos gominolas, pero ¿cuántas dice que le pongas? Dos; ¿y cuántas le estás poniendo? ¿Cuántas le estás poniendo, Héctor?» (supervisa tarea-recurso TIC), donde la profesora se refiere a una *tarea* como elemento del currículo en primer plano (poner el número de gominolas correcto) mientras que hace referencia a un *recurso TIC* (el juego del ordenador) como elemento del currículo en segundo plano.

El procedimiento de análisis seguido para las clases queda resumido en la siguiente tabla:

**TABLA II.** Resumen del procedimiento de análisis de las clases

División de la clase en:		
(1) <b>ATA: de planificación de contenidos, de explicación del recurso...</b>		
(2) <b>Episodios</b>		
<b>(3) ACCIONES DEL PROFESOR</b>		
<b>Acciones instructivas</b> Identificar Explicar Planificar Recapitular    Supervisar-evaluar	<b>Elementos del currículo</b>	
	<b>Primarios</b> Objetivos Contenidos Actividades Recursos (TIC /no TIC)	<b>Secundarios</b> Objetivos Contenidos Actividades Recursos (TIC /no TIC)

De acuerdo con el esquema de la Tabla II, el proceso de aplicación del sistema de análisis pasa por tres momentos:

1. División de la clase en ATA, es decir en actividades globales que vertebran la clase.
2. Segmentación de las ATA en episodios definidos por el objetivo o meta subyacente al conjunto de interacciones que lo constituyen, dentro de la estructura definida por las ATA.
3. En cada episodio, identificación de las acciones que lleva a cabo el profesor para ir construyendo cada segmento de interacción dentro de la práctica del aula. Por acuerdo interjueces se estableció como criterio de segmentación de las acciones

el que se produjera un cambio en la acción del profesor o bien del contenido de la acción (desde planificar a explicar), o bien del elemento primario del currículo sobre el que se actúa (de contenidos a tareas) o bien sobre el interlocutor al que se dirige el profesor (del grupo a un alumno, de un alumno a otro alumno...).

La secuencia desarrollada para la aplicación del sistema de análisis sobre las clases transcritas se realizó como sigue:

- Categorización de una clase simultáneamente por tres miembros del equipo de investigación formados en el sistema con el objetivo de llegar a acuerdos sobre los contenidos de la categorización.
- Trabajo por parejas de los seis miembros del equipo de investigación en la categorización de otra de las clases objeto de estudio.
- Trabajo individual de los seis miembros del equipo de investigación para categorizar el resto de las clases grabadas.
- El conjunto de enunciados o muestra del que se han obtenido los datos que se ofrecen en el apartado de resultados aparece en la Tabla III, a continuación. Se recogen los recuentos finales de frecuencias obtenidos en cada una de las categorías del sistema de análisis.

**TABLA III.** Recuento de frecuencias en las categorías del sistema de análisis

<b>Actividades típicas de aula (N = 30)</b>										
Planificación de tareas (7)	Organización para salida al recreo (3)	Visiónado de película (1)	Pasar lista (1)	Fecha y tiempo meteorológico (2)	Explicación de tarea (2)	Recitado de poesía (1)	Realización de tarea por rincones (4)	Realización de tarea con y sin TIC relac. (4)	Realización de tarea con y sin TIC indep. (4)	Corrección de trabajos en clase (1)
<b>Acciones instructivas (N=3.444)</b>										
Identificar (844)		Planificar (308)		Explicar (661)		Recapitular (29)		Supervisar (1.602)		
<b>Elementos primarios del currículo (N=3.444)</b>										
Objetivos (4)		Contenidos (756)		Tarea (2.354)		Recurso TIC (109)		Recurso no TIC (221)		
<b>Elementos secundarios del currículo (N=1.785)</b>										
Objetivos (0)		Contenidos (96)		Tarea (253)		Recurso TIC (617)		Recurso no TIC (819)		

## Resultados

La presentación de los resultados se va a organizar atendiendo a las dos cuestiones que nos proponemos analizar y que nos permitirán delimitar el papel del soporte dentro de los esquemas de acción de los profesores y en relación con su conocimiento pedagógico de la materia: (a) cuál es la estrategia metodológica sobre la que se configuran las clases y el rol de los docentes; y (b) qué papel otorgan los profesores al pupitre digital en relación con el resto de los elementos del currículo a partir de los que se desenvuelven las actividades del aula.

### Estrategia metodológica y papel de los docentes

Los datos relativos a esta cuestión se obtienen a través del análisis de las actividades típicas de aula y de su relación con las acciones instructivas que llevan a cabo los profesores en las secuencias de clase recogidas. Estos resultados aparecen en la Tabla IV.

El procedimiento de análisis llevado a cabo fue el siguiente:

En primer lugar, comprobamos que las diferentes ATA analizadas no tenían la misma probabilidad de ocurrencia ( $\chi^2_8 = 5.243,42$ ,  $p < .0001$ ). La *realización de tarea por rincones* (43,3%) era la ATA que más se había observado, y las de *visionado de película con recurso TIC*, *explicación de la tarea*, *organización para la salida al recreo*, *recitado de poesía*, *planificación y organización de tareas*, y *corrección de trabajos* se habían producido en menor medida, en todos los casos su porcentaje no superaba el 5%. En segundo lugar, comprobamos que las distintas acciones instructivas tampoco tenían la misma probabilidad de ocurrencia ( $\chi^2_3 = 1.039,54$ ,  $p < .0001$ ). La *supervisión* era la acción más observada (46,9%), y la *explicación* la que menos se había registrado (9,0%) (véase Tabla IV). A continuación, pasamos a comprobar si existía relación entre las ATA y las acciones instructivas y se encontró una relación estadísticamente significativa ( $\chi^2_{24} = 184,83$ ,  $p < .0001$ ,  $w = .23$ ), lo que permite afirmar que las diferentes acciones instructivas no se llevan a cabo en la misma proporción en las diferentes ATA. Analizados los residuos tipificados corregidos, consideramos únicamente aquellos cuyo nivel de significación era inferior a .01, que son los que se muestran en la Tabla IV. Encontramos que en las ATA de *planificación y organización de las tareas* se observan significativamente más acciones de *planificación* y menos de *supervisión*; en la de *salida al recreo*, más de *planificación*; en la de *explicación de tarea*, más acciones

de *explicación*; en la de *recitado de poesías*, más de *identificación* y menos de *explicación* y *supervisión*; en la de *realización de tarea por rincones*, más de *supervisión* y menos de *planificación*; en la de *realización de tareas con y sin TIC independientes*, significativamente menos de *explicación*, y, finalmente, en la *corrección de trabajos* más de *planificación* y menos de *identificación*.

TABLA IV. Frecuencia y porcentaje de observación de las diferentes ATA y acciones instructivas

ATA	ACCIONES INSTRUCTIVAS				
	Identificar	Explicar	Planificar	Supervisar	Total
Planificación tareas/organización	27	7	39	15	88 (2,6%)
	30,7%	8,0%	44,3%	17,0%	100%
Organización para salida al recreo	16	6	28	32	82 (2,4%)
	19,5%	7,3%	34,1%	39,0%	2,4%
Visionado de película con recurso TIC	14	6	11	28	59 (1,7%)
	23,7%	10,2%	18,6%	47,5%	100%
Explicación de la tarea	9	11	6	33	59 (1,7%)
	15,3%	18,6%	10,2%	55,9%	100%
Recitado de poesía	51	1	21	14	87 (2,6%)
	58,6%	1,1%	24,1%	16,1%	100%
Realización de tarea por rincones	348	150	220	745	1.463 (43,3%)
	23,8%	10,3%	15,0%	50,9%	100%
Realización de tarea con y sin TIC relacionada	140	53	123	258	574 (17,0%)
	24,4%	9,2%	21,4%	44,9%	100%
Realización de tarea con y sin TIC independiente	220	53	172	408	853 (25,2%)
	25,8%	6,2%	20,2%	47,8%	100%
Corrección de trabajos en clase	13	17	33	53	116 (3,4%)
	11,2%	14,7%	28,4%	45,7%	100%
<b>Total</b>	<b>838 (24,8%)</b>	<b>304 (9,0%)</b>	<b>653 (19,%)</b>	<b>1.586 (46,9%)</b>	<b>3.381 (100%)</b>

## Papel del pupitre digital respecto del resto de los elementos del currículo

Los datos relativos a esta cuestión se obtienen a través del análisis de las actividades típicas de aula y de su relación con los elementos primarios y secundarios del currículo sobre los que actúan los profesores durante el desarrollo de las clases grabadas. Estos resultados aparecen recogidos en las Tablas v (elementos primarios) y vi (elementos secundarios).

En relación con los elementos primarios del currículo, comprobamos que no tienen la misma probabilidad de ocurrencia ( $\chi^2_3 = 3738,57, p < .0001$ ). Las *tareas* aparecen en una proporción significativamente superior (68,4%), mientras que los *recursos TIC* (3,2%) y *no TIC* (6,4%) en una proporción significativamente inferior (véase Tabla v).

TABLA V. Frecuencia y porcentaje de observación de ATA y elementos primarios del currículo

ATA	ELEMENTOS PRIMARIOS DEL CURRÍCULO				Total
	Contenido	Tareas	Rec. TIC	Rec. no TIC	
Realización de tarea por rincones	392	923	37	116	1468
	26,7%	62,9%	2,5%	7,9%	100%
Realización de tarea con y sin TIC relacionadas	101	414	40	27	582
	17,4%	71,1%	6,9%	4,6%	100%
Realización de tarea con y sin TIC independiente	129	658	16	58	861
	15,0%	76,4%	1,9%	6,7%	100%
<b>Total</b>	<b>622 (22,0%)</b>	<b>1.995 (68,4%)</b>	<b>93 (3,2%)</b>	<b>201 (6,4%)</b>	<b>2.911 (100%)</b>

Para establecer la relación entre las ATA y los elementos primarios del currículo, hemos considerado únicamente aquellas ATA en las que el número de elementos primarios del currículo observados fuera suficiente para plantear la prueba chi-cuadrado. Una vez obtenidos los resultados, encontramos una relación estadísticamente significativa ( $\chi^2_6 = 93,65, p < .0001, w = .18$ ), con lo cual podemos afirmar que los diferentes elementos primarios del currículo no aparecen en la misma proporción en las diferentes ATA. De nuevo, analizamos los residuos tipificados corregidos y consideramos únicamente aquellos cuyo nivel de significación era inferior a .01, que son los que exponemos. Encontramos que en la *realización de tarea por rincones* se observaban significativamente más elementos de *tareas* y menos de *contenidos*; en la *realización de tarea con y sin TIC relacionadas*, predominan las *tareas* y, por último, en la *realización de tarea con y sin TIC independiente* eran significativamente superiores los elementos de *tarea* e inferiores los de *contenido* y *recursos TIC*.

Con respecto a la relación entre actividades típica de aula y elementos secundarios del currículo procedimos de la misma manera que acabamos de exponer. Comprobamos que no tienen la misma probabilidad de ocurrencia ( $\chi^2_{30} = 451,891, p < .0001$ ). Los *recursos TIC* y *no TIC* aparecen en una proporción significativamente superior (33,6% y 49,3% respectivamente), mientras que las *tareas* (11,8%) y *contenidos* (5,3%) lo hacen en una proporción significativamente inferior (véase Tabla VI).

TABLA VI. Frecuencia y porcentaje de observación de ATA y elementos secundarios del currículo

ATA	Contenido	Tareas	Recurso TIC	Recurso no TIC	Total
Realización de tarea por rincones	3,2% 25	13,8% 109	29,4% 233	53,7% 425	100% 792
Realización de tarea con y sin TIC relacionadas	8,2% 20	15,2% 37	41,0% 100	35,7% 87	100% 244
Realización de tarea con y sin TIC independiente	7,5% 35	6,7% 31	36,8% 171	49,0% 228	100% 465
<b>Total</b>	5,3% 80	11,8% 177	33,6% 504	49,3% 740	100% 1.501

En el establecimiento de la relación entre las ATA y los elementos secundarios del currículo, hemos considerado únicamente aquellas ATA en las que el número de elementos secundarios del currículo observados fuera suficiente para plantear la prueba chi-cuadrado. Una vez obtenidos los resultados, encontramos una relación estadísticamente significativa ( $\chi^2_6 = 52,068, p < .000, w = .18$ ), con lo cual podemos afirmar que los diferentes elementos secundarios del currículo no aparecen en la misma proporción en las diferentes ATA. De nuevo, analizamos los residuos tipificados corregidos y consideramos únicamente aquellos cuyo nivel de significación era inferior a .01, que son los que exponemos (véase Tabla VI).

## Discusión

Los resultados que se han presentado en el epígrafe anterior nos revelan una serie de rasgos constantes en las prácticas de los profesores estudiados.

En primer lugar, la estrategia metodológica con la que se desarrollan las clases está centrada en la actividad. Las ATA que protagonizan las prácticas y que ocupan la mayor

parte del tiempo (Tabla IV) de estas sesiones son aquellas que tienen que ver genéricamente con la *realización de tareas con TIC* aunque dicha realización resulte integrada en diferente medida en cada uno de los enfoques pedagógicos que se han detectado. Se han definido tres tipos de actividades típicas de aula que incorporan el recurso TIC en su desarrollo: la *realización de tareas por rincones*, la *realización de tareas con y sin TIC relacionadas* y la *realización de tareas con y sin TIC independientes*. Cada uno de estos tipos de actividades remite a su vez a tres enfoques pedagógicos en la incorporación del uso del pupitre informático a las prácticas. En el primer caso *-realización de tareas por rincones-*, el pupitre define un espacio de trabajo en el aula, junto con otros espacios (juego dinámico, rincón de letras, rincón de números...) con entidad propia y patrones de trabajo peculiares en cada rincón. En el segundo caso *-realización de tareas con y sin TIC relacionadas-*, el soporte tecnológico ofrece esquemas de actividades sobre contenidos propios de la etapa, en sintonía con otros recursos disponibles en el aula (fichas, cuadernos de trabajo, láminas, ejercicios...) que se combinan de forma simultánea durante el desarrollo de las distintas actividades. Por último, en el tercer caso *-realización de tareas con y sin TIC independientes-*, el recurso digital ofrece materiales de trabajo con un carácter distinto al de las tareas que se realizan habitualmente en el aula. En este último caso, la tecnología se ubica en un espacio aparte e independiente, al que los alumnos acuden por turnos para realizar los distintos juegos que el ordenador presenta y que no están relacionados con las tareas que en ese momento se ejecutan en la clase. En los resultados obtenidos también aparece, con muy poca relevancia, otra actividad relacionada con el pupitre digital, el *visionado de película con recurso TIC*. Sin embargo, solo supone un 1,7% del total del trabajo categorizado, con lo que no puede identificarse como una estrategia de trabajo de las aulas analizadas.

En segundo lugar, los profesores despliegan su actividad docente en las ATA que ocupan la actividad en el aula y aquí desempeñan un papel fundamentalmente de supervisión. Esto quiere decir que la mayor parte del tiempo de las sesiones grabadas se dedica a realizar tareas en las que el profesor valora y evalúa constantemente cómo se van desenvolviendo los alumnos en dicha ejecución. Este predominio de las tareas de supervisión resulta lógico si tenemos en cuenta el tipo de ATA que protagoniza la práctica en la etapa educativa -EI- en la que se ha realizado el estudio. Sin embargo, es preciso subrayar la estrecha relación que han reflejado los resultados entre la naturaleza de cada ATA y el papel del docente asociado a cada una de ellas. Merece la pena reiterar la relación entre la ATA de *planificación* y su acción instructiva predominante de *planificación*, o entre la ATA de *explicación de la tarea* y su acción instructiva de *explica-*



ción. Pero, más relevantes resultan, por ejemplo, la relación entre la ATA de *recitado de poesía* y la acción instructiva de *identificar*, como un mecanismo de ayuda que utiliza el docente para dar pistas al alumno sobre rimas, cadenas de palabras, cadencias... o la relación entre la ATA de *preparación de salida al recreo* y las acciones instructivas de *supervisión* y *planificación*, que reflejan la función extendida del docente más allá del espacio del aula, propia de esta etapa educativa.

En tercer lugar, el elemento primario del currículo en el que los profesores estudiados apoyan su actividad en el aula, es, sin ninguna duda, la *tarea*. La *tarea* protagoniza la acción. A continuación, pero con un porcentaje significativamente menor, aparecen los *contenidos*, y muy por detrás los *recursos TIC* y los *recursos no TIC* (véase Tabla v). Los *objetivos* prácticamente no existen (cuatro apariciones sobre un total de 3.444). Esto parece lógico, puesto que plantearse objetivos es propio de la planificación y no del desarrollo curricular. Sin embargo, los elementos secundarios del currículo ofrecen una distribución diferente (véase Tabla vi): los *recursos no TIC* y *TIC* pasan a desempeñar el papel protagonista y relegan a un segundo plano a las *tareas* y los *contenidos*. Este comportamiento de los elementos primarios y secundarios del currículo permite afirmar que los profesores estudiados establecen como eje de la práctica en el aula las *tareas* que allí se ejecutan, y se apoyan en los *recursos TIC* y *no TIC* como ayudas para la presentación de dichas tareas, materiales de apoyo para la ejecución de las mismas o recursos sobre los que desarrollar las actuaciones de los alumnos y profesores, pero siempre en un plano secundario.

## Conclusión

Tal como explicábamos en el epígrafe acerca de los presupuestos teóricos, nuestra intención con este trabajo era situar el papel de los soportes TIC dentro de los esquemas de acción de los profesores del estudio y en relación con su conocimiento pedagógico, pues entendemos que desde estos enfoques teóricos podremos interpretar y comprender cómo y por qué los profesores incorporan el uso de las TIC en sus prácticas de aula.

Después del análisis de los datos y de la discusión de los mismos, podemos llegar a algunas conclusiones en torno a estos presupuestos teóricos. En primer lugar, con respecto a los esquemas de acción en los que estos profesores enmarcan sus actuaciones

con los recursos, ha resultado claro que las *tareas* son los instrumentos que dirigen las actuaciones de clase. Los *recursos TIC* no son protagonistas de estos esquemas y desempeñan una función subsidiaria, en igualdad de condiciones con los *recursos no TIC*. En este sentido, los docentes no atribuyen a los materiales funciones diferentes con respecto a las tareas de la práctica debido a la naturaleza de los recursos sea analógica o digital. Solo en el caso de la ATA de *realización de tarea en clase con y sin TIC independiente*, se produce un reconocimiento explícito de la distinta naturaleza de los *recursos TIC* y *no TIC*. Sin embargo, en esa circunstancia lo que realmente ocurre es que el *recurso TIC* no adquiere sentido en relación con las prácticas habituales, sino que se constituye en un organismo autónomo con sentido por y para sí mismo. De todos modos, esta conclusión sobre el protagonismo de las *tareas* corrobora resultados obtenidos en estudios sobre el tema que, como ya indicábamos en los presupuestos teóricos, señalan a las *tareas* como el instrumento para dirigir las actuaciones de clase. Estas sirven, además, para traducir el currículo a actividades prácticas durante un tiempo prolongado (Carter y Doyle, 1987; Doyle, 1987).

En segundo lugar y en estrecha relación con lo anterior, se puede concluir que es el conocimiento pedagógico de la materia lo que permite dar sentido al uso del soporte tecnológico en los contextos de la práctica, al menos en los profesores que hemos estudiado en esta investigación. La incorporación de los recursos TIC en las clases analizadas se verifica a través de su funcionalidad para las tareas que se ejecutan en las actividades de clase. De la misma manera que otros recursos no digitales se han consolidado como elementos tradicionales de la didáctica de esta etapa educativa, así se van configurando los usos de los recursos digitales que se asimilan a los esquemas de tareas que organizan las actividades de aula. Dichos esquemas de tareas se mueven en un continuo en el que los elementos organizativos pueden tener un mayor protagonismo, como es el caso de la *realización de tareas por rincones*. O donde la naturaleza de cada actividad en relación con los contenidos delimita con precisión el tipo de tarea que se ejecuta, como el caso de la *realización de tareas con y sin TIC relacionadas*. Otra situación en la que el pupitre tecnológico se imbrica en mucha menor medida en los esquemas de actividad habituales es la asociada a la *realización de tareas con y sin TIC independientes*. En todo caso, este panorama remite a una situación en la que la formación de los profesores para la incorporación de los recursos de enseñanza en soportes digitales debería abordarse desde el conocimiento práctico de los docentes o, como señalábamos en los presupuestos teóricos que ponía de relieve el estudio de Wells (2007), mediante la identificación de posi-

bles aplicaciones de los recursos TIC dentro de las programaciones de clase, que son los marcos de conocimiento en los que se mueven los docentes.

Otras propuestas que se derivan de los resultados obtenidos apuntarían a asuntos tales como la creación de modelos de soportes TIC que incorporen patrones que han demostrado ser eficaces en otros materiales didácticos más tradicionales. También resulta cada vez más necesario plantearse la valoración de lo que aprenden los alumnos en relación con las prácticas docentes con las TIC, asunto este que ya estamos desarrollando en la siguiente fase de nuestra investigación.

## Referencias bibliográficas

- CARTER, K. & DOYLE, W. (1987). Teachers' Knowledge Structures and Comprehension Processes. En J. CALDERHEAD (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 147-160). Londres: Cassell Education.
- CUBAN, L. (1993). Computers meet classrooms: classrooms wins. *Teachers College Record*, 95, 185-210.
- DOYLE, W. (1987). The Classroom as a Workplace: Implications for Staff development. En M. WIDEEN & I. ANDREWS (Eds.), *Staff Development for School Improvement* (pp. 38-54). Londres: The Falmer Press.
- ELLIS, A., ET AL. (2008). University Teacher Approaches to Design and Teaching and Concepts of Learning Technologies. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), January 2009, 109-117
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- KOEHLER, M. J. & MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- LEINHARDT, G. & GREENO, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- LEINHARDT, G., WEIDMAN, C. & HAMMOND, K. M. (1987). Introduction and Integration of Classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 12 (2), 135-176.
- LEMKE, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood: Ablex.
- LOVELESS, A. M. (2003). The interaction between primary teachers' perceptions of ICT and their pedagogy. *Education and Information Technologies*, 8 (4), 313-326.

- PETERSON, P., MARX, R. & CLARK, C. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- SALINAS, B. (1987). *La planificación en el profesor de EGB*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & CAÑEDO, I. (1999). Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15, 37-58.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., CASTELLANO, N., ET AL. (2008). Qué, Cómo y Quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación* 20 (1), 95-118.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., DE SIXTE, R., ET AL. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., ROSALES, J., ET AL. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R. Y ROSALES, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983). Investigación sobre Pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. GIMENO Y A. PÉREZ (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- SHULMAN, J. H. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *The Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- TILLEMA, H. (1984). Categories in Teacher Planning. En R. HALKES & J. K. OLSON (Eds.), *Teacher Thinking* (pp. 176-185). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- VV.AA. (2010). Las TIC en la educación obligatoria: de la teoría a la política y la práctica [Monográfico]. *Revista de Educación*, 352, 17-218.
- WELLS, J. G. (2007). Key design factors in durable instructional technology professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15 (1), 101-122.
- YINGER, R. (1977). *A Study of Teacher Planning: Description and Theory Development Using Ethnography and Information Processing Methods*. Tesis doctoral, Universidad Estatal de Michigan, Michigan.
- ZAHORIK, J. A. (1975). Teachers' Planning Models, *Educational Leadership*, 33, 134-139.
- ZHAO, Y., FRANK, K. A. & ELLEFSON, N. C. (2006). Fostering meaningful teaching and learning with technology: characteristics of effective professional development. En E.

A. ASHBURN & R. E. FLODEN (Eds.), *Meaningful learning using technology: What educators need to know and do* (pp.161-179). Nueva York: Teachers College Press.

**Dirección de contacto:** Elena Ramírez Orellana. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en la Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008, Salamanca, España. E-mail: ero@usal.es.



**Mejorar la escuela para mejorar  
la sociedad**

**Improving School  
to Improve Society**



# The Tasks of the Critical Scholar/Activist in Education: the Contribution of José Gimeno Sacristán

## Las tareas del académico y activista crítico en educación: la contribución de José Gimeno Sacristán

Michael W. Apple

*University of Wisconsin. Madison, Wisconsin, EE.UU.*

### Abstract

The article provides the background (globalization) where critical education scholarship and activist is necessary to advance progressive educational theories and practices. The author portrays José Gimeno Sacristán as a living example of the struggles he is arguing for, based upon his entire work.

On the nature of critical educational studies, the author supports the need for critical scholars and, furthermore, he argues on the relevance of a long tradition of radical sociologists as well as educationalists, in favor of counter-hegemonic educational as well as political practices.

He points to the risks of perverting issues like social justice, economic equality, human rights and sustainable environments as they are becoming increasing currency among scholars and politically correct speech. These risks are larger nowadays when universities are adopting and embracing meritocratic aspirations and when they detach from real life problems of large amounts of the population. While there is a worsening of living conditions and indeed of progressive education practices; educational scholars tend to focus on socially irrelevant issues.

He then moves onto the nine tasks in which critical analysis in education must engage: 1) bear witness to negativity; 2) point to contradictions and to spaces of possible action; 3) a broadening of what counts as research; 4) not to throw-out 'elite knowledge' but to reconstruct its form and content in order for it to serve to genuinely progressive needs; 5) keeping traditions



of radical and progressive work alive; 6) criticizing such traditions, in a supportive way, when they are not adequate to deal with current realities; 7) act in concert with the progressive social movements against hegemonic policies; 8) to act as a deeply committed mentor demonstrating being both an excellent researcher and a committed member of society; 9) using the privileges one has as a scholar and activist.

*Key words:* critical education studies, critical education practices, scholarship and activism in education, hegemony and counter-hegemony, politics of knowledge.

### **Resumen**

Comienza con el contexto de globalización en el que la educación crítica, en el pensamiento y en la práctica, resulta necesaria para alentar teorías y prácticas educativas progresistas. Nos presenta a José Gimeno Sacristán como un ejemplo vivo, por toda su obra, de estos argumentos.

Apoya la necesidad de una postura académica en los estudios críticos en educación, en el seno de la cual es relevante la larga tradición de sociólogos y educadores radicales que apoyan prácticas políticas y educativas antihegemónicas.

Apunta los riesgos de corromper nociones como justicia social, igualdad educativa, derechos humanos y entornos sostenibles, las cuales a medida que devienen tópicos en los discursos académicos políticamente correctos quedan vacías de potencial transformador. Estos riesgos son mayores hoy día, porque las universidades se entregan a la meritocracia y se alejan de los problemas reales que afectan a gran parte de la población. En tanto que empeoran las condiciones de vida y las prácticas educativas alternativas, los académicos en educación tienden a centrarse en cuestiones socialmente irrelevantes.

El artículo finaliza con una exposición de las nueve tareas en las que debe implicarse el analista crítico de la educación: (1) dar testimonio contra la negatividad; (2) señalar las contradicciones y las brechas para la acción posible; (3) ampliar el espectro de la investigación; (4) no desprenderse del «conocimiento elitista» sino reconstruir su forma y contenido al servicio de demandas progresistas; (5) mantener vivas las tradiciones del trabajo progresista y radical; (6) criticar estas tradiciones allí donde no se adecuan a las realidades actuales; (7) actuar de acuerdo con los movimientos sociales progresistas contra las políticas hegemónicas; (8) actuar como tutores profundamente comprometidos que demuestren ser capaces de realizar investigación excelente al tiempo que son miembros comprometidos en la sociedad; (9) hacer uso de los privilegios de que uno dispone en tanto que académico y activista.

*Palabras clave:* Estudios de educación crítica, prácticas de educación crítica, académicos y activistas en educación, hegemonía y contra-hegemonía, políticas del conocimiento

I need to begin this article with a personal story. A considerable number of years ago, I was invited to give a lecture to a very large group of teachers and other educators and activists in Porto Alegre, Brasil. After a series of delayed flights, I arrived there. I was exhausted; but the international seminar had started already. I was immediately taken to a large and completely filled auditorium and given a head set so that I could listen to the translation of the speaker who was just about to begin his lecture.

To be honest, given my exhaustion, the last thing I wanted to do at that time was to listen to a lecture. But out of a sense of solidarity and responsibility, I put the headset on and listened, hoping that I would somehow manage to pay attention. Within the first few moments, it was clear to me that I was hearing someone who had important things to say, someone who had much to teach me. You will not be surprised when I tell you that the person who was presenting that lecture was Jose Gimeno Sacristán. His critical analyses of the attacks on public education and his eloquent defense of an education that was truly responsive and democratic were well known in Spain, Portugal, and throughout Latin America. But this was the first time I was present when he spoke.

Over the years as we met at other conferences in Brasil and elsewhere, it became even clearer to me why his work was so widely cited and respected. Here was a committed scholar who understood the dangers of neoliberalism, marketization, and privatization in education. Just as clear were his nuanced theoretical approaches to making these attacks meaningful in their larger context of the reconstruction of teaching, pupils, what counted as “official knowledge,” and the very nature of democracy itself, among so many other things. Indeed, I can think of few scholars whose work is as rich and varied as Jose Gimeno Sacristán.<sup>1</sup> He is a truly global scholar, not only because of the breadth of his concerns and his ability to speak to audiences at multiple levels, but also because he understands better than many other people what it means to think both globally and contextually at one and the same time. Let me say more about the issues surrounding globalization and the global and where Jose fits into this arena.

---

<sup>(1)</sup> The list of books on these and other topics is extraordinary. See, for example, among many others, Gimeno Sacristán 1981; 1988; 1998; 2000; 2001a; 2001b; 2005; 2008). They cover an impressive range: the politics of education, the relationship between theory and practice in education, globalization, cultural diversity, school reform, the nature of democracy in education, action research, curriculum theory and policy and their relationship to other disciplines and issues, school autonomy, the nature of teachers lives and work—and the list could go on. There are few scholars in education who have contributed to debates across such a wide range of areas.

## Understanding Globalization

If one were to name an issue that has come to be found near the top of the list of crucial topics within the critical education literature, it would be *globalization*. It is a word with extraordinary currency. This is the case not only because of trendiness. Exactly the opposite is the case. It has become ever more clear that education cannot be understood without recognizing that nearly all educational policies and practices are strongly influenced by an increasingly integrated international economy that is subject to severe crises, that reforms and crises in one country have significant effects in others, that immigration and population flows from one nation or area to another have tremendous impacts on what counts as official knowledge, what counts as a responsive and effective education, what counts as appropriate teaching, and the list could continue for quite a while (see Dale and Robertson, 2009; Burbules & Torres, 2009; Rhoads & Torres, 2006; Peters, 2005). Indeed, as I show in *Educating the "Right" Way* (Apple, 2006) and *Global Crises, Social Justice, and Education* (Apple, 2010), all of these social and ideological dynamics and many more are now fundamentally restructuring what education does, how it is controlled, and who benefits from it throughout the world.

While localities and national systems inflect the processes of globalization differently and provide different contexts for struggles, convergences and a homogenization of educational policies and practices, driven by what Santos (2003) calls "monocultural logics", are very clearly evident within and between settings. These logics are very visible in current education policies which privilege choice, competition, performance management, individual responsibility and risk management, as well as a series of attacks on the cultural gains made by dispossessed groups (Apple, Ball, & Gandin, 2010). Neoliberal, neoconservative and managerial impulses can be found throughout the world, cutting across both geographical boundaries and even economic systems. This points to the important "spatial" aspects of globalization. Policies are "borrowed" and "travel" across borders in such a way that these neoliberal, neoconservative, and managerial impulses are extended throughout the world and alternative or oppositional forms and practices are marginalized or attacked (Gulson & Symes, 2007, p. 9). Jose's understanding of the ways in which these policies have such effects in numerous countries and his ability to clarify to people in these nations what these effects will be are more than a little evident to anyone who knows his work and/or has had the benefit of listening to him in the many places in Spain and Latin America

where he has been invited to share his ideas (as well as in several of his publications: see, e.g., Gimeno Sacristán, 2001a).

The insight that stands behind the focus on globalization in general can perhaps best be summarized in the words of a character in a novel about the effects of the British Empire (Rushdie, 1981). If I may be permitted to paraphrase what he says, “The problem with the English is that they don’t understand that their history constantly occurs outside their borders.” We could easily substitute words such as “Americans”, “Spanish”, and others for “English”.

There is a growing literature on globalization and education. This is undoubtedly important and a significant portion of this literature has provided us with powerful understandings of the realities and histories of empire and postcolonialism(s), the interconnected flows of capital, populations, knowledge, and differential power, and the ways in which thinking about the local requires that we simultaneously think about the global.<sup>2</sup> But a good deal of it does not go far enough into the realities of the global crises so many people are experiencing or it assumes that the crises and their effects on education are the same throughout the world. Indeed, the concept of globalization itself needs to be historicized and seen as partly hegemonic itself, since at times its use fails to ground itself in “the asymmetries of power between nations and colonial and neocolonial histories, which see differential national effects of neoliberal globalization” (Lingard, 2007, p. 239).

This is not only analytically and empirically problematic, but it may also cause us to miss the possible roles that critical education –and mobilizations around it in general– can play in mediating and challenging the differential benefits that the crises are producing in many different locations. Any discussion of these issues needs to be grounded in the complex realities of various nations and regions and of the realities of the social, cultural, and educational movements and institutions of these nations and regions. Doing less than that means that we all too often simply throw slogans at problems rather than facing the hard realities of what needs to be done –and what is being done now. But slogans about globalization and what is needed to help governments, researchers, and our current and future teachers understand its nature and effects are certainly not sufficient given current realities. Jose has never been satisfied with easy slogans or with rhetorical “solutions” that are exactly that –rhetorical. Just as importantly, he realizes that solutions cannot be found unless those people intimately

---

<sup>2</sup> The journal *Globalization, Societies, and Education* is a particularly valuable resource in this regard.

involved in the educational process –especially teachers and communities– are deeply involved in the creation of these solutions and in the struggles that may bring them about. This is more than a little visible, for example, on his important work on action research, the working conditions of teachers (like his prologue (Gimeno, 1984) introducing the work of Stenhouse in Spain), school reform, and school autonomy, writings that once again have had an impact well beyond the borders of Spain (Gimeno, 1988, 1998, 2006). It is just as visible in his influential work on what it means to be critical in an age when conservative and elitist positions have infected educational discourse, policy, and practice (Gimeno, 2000, 2001b, 2005, 2008).

## **The Nature of Critical Educational Studies**

Jose's place in expanding the dynamics that are essential for critical education–and for establishing “legitimate” spaces to publish research that explores these dynamics theoretically, historically, and empirically–is secure. He has become an exemplar of how one's writing and editing talents, creative generation and use of resources that others would not have been able to find, ability to create alliances across traditional (and at times nearly deadly) academic and geographical borders, and so much more, can push the boundaries of the meaning of critical education and critical research. And much of my thinking about possible alliances across epistemological divides owes a debt of gratitude to Jose Gimeno Sacristán. I am not alone in appreciating the extent of his influence and the power of his committed and insightful analyses that draw from multiple traditions. Indeed, I am certain that similar comments would be heard from socially conscious educators in an entire range of nations and regions.

## **The Tasks of the Critical Scholar/Activist**

But our task is not simply to be mere followers of scholar/activists such as Jose Gimeno Sacristán –or of any one person for that matter– no matter what we might owe to

him, as I certainly do with Jose. We can stand on his shoulders in many areas. But we must go further, collectively walking through the doors that he and others opened and then defended—and then opening and defending new doors. Here I am reminded of the radical sociologist Michael Burawoy's arguments for a critical sociology. As he says, a critical sociology is always grounded in two key questions: 1) Sociology for whom? and 2) Sociology for what? (Burawoy, 2005). The first asks us to think about repositioning ourselves so that we see the world through the eyes of the dispossessed. The second asks us to connect our work to the complex issues surrounding a society's moral compass, its means and ends. (Jose's work as a writer, editor, and editorial board member on many journals that served as spaces for the debates over these questions is nearly unparalleled in critical studies in education in Spain and elsewhere.) In what follows, I want to suggest a range of activities –many of which are embodied in Jose's efforts over the years– in which critical educators should engage if they are indeed to stand on his shoulders and continue to walk through the doors he both opened and defended.

For many people, their original impulses toward critical theoretical and political work in education were fueled by a passion for social justice, economic equality, human rights, sustainable environments, an education that is worthy of its name –in short a better world. Yet, this is increasingly difficult to maintain in the situation in which so many of us find ourselves. Ideologically and politically much has changed. The early years of the 21<sup>st</sup> century have brought us unfettered capitalism which fuels market tyrannies and massive inequalities on a truly global scale (Davis, 2006).

“Democracy” is resurgent at the same time, but it all too often becomes a thin veil for the interests of the globally and locally powerful and for disenfranchisement, mendacity, and national and international violence (Burawoy, 2005, p. 260; Jessop 2002). The rhetoric of freedom and equality may have intensified, but there is unassailable evidence that there is ever deepening exploitation, domination, and inequality and that earlier gains in education, economic security, civil rights, and more are either being washed away or are under severe threat. The religion of the market (and it does function like a religion, since it does not seem to be amenable to empirical critiques) coupled with very different visions of what the state can and should do can be summarized in one word –neoliberalism (Burawoy, 2005)–, although we know that no one term can actually totally encompass the forms of dominance and subordination that have such long histories in so many regions of the world (Apple, 2010; Gillborn, 2008).

At the same time, in the social field of power called the academy (Bourdieu, 1988) –with its own hierarchies and disciplinary (and disciplining) techniques, the pursuit of academic credentials, bureaucratic and institutional rankings, tenure files, indeed the entire panoply of normalizing pressures surrounding institutions and careers– all of this seeks to ensure that we all think and act “correctly.” Yet, the original impulse is never quite entirely vanquished (Burawoy, 2005). The spirit that animates critical work can never be totally subjected to rationalizing logics and processes. Try as the powerful might, it will not be extinguished –and it certainly remains alive in a good deal of the work in critical education, or as some prefer to call it “critical pedagogy” since for many people the words have become synonymous.

Having said this –and having sincerely meant it– I need to be honest here as well. For me, some of the literature on critical education and especially “critical pedagogy” is a vexed one. Like the concepts of postcolonialism and globalization that have increasing currency as well, it now suffers from a surfeit of meanings. It can mean anything from being responsive to one’s students on the one hand to powerfully reflexive forms of content and processes that radically challenge existing relations of exploitation and domination on the other. And just like some of the literature on postcolonialism and globalization, the best parts of the writings on critical pedagogy are crucial challenges to our accepted ways of doing education (see Apple, Au & Gandin, 2009).

But once again, there are portions of the literature in critical pedagogy that may also represent elements of conversion strategies by new middle class actors who are seeking to carve out paths of mobility within the academy. The function of such (often disembodied) writing at times is to solve the personal crisis brought about by the “contradictory class location” (Wright, 1985, 1998) of academics who wish to portray themselves as politically engaged; but almost all of their political engagement is textual. Thus, their theories are (if you will forgive the use of a masculinist word) needlessly impenetrable, and the very difficult questions surrounding life in real institutions –and of what we should actually teach, how we should teach it, how it should be evaluated, and how the physical environment might be rebuilt to make all this responsive to the vast array of people who refuse to accept that they are the constitutive outside, the Other, against which normality will be judged– are seen as forms of “pollution”, too pedestrian to deal with. This can degenerate into elitism, masquerading as radical theory. Or as Terry Eagleton puts it in his usual biting way, in many ways such work is the “center masquerading as the margins” (Eagleton, 2009, p. 9). This too is what Jose Gimeno Sacristán has had little patience with as well. Indeed, the way

he has lived his life as a critical educator stands in stark contrast to the disembodied nature of too much of the literature in critical education.

For him, serious social and cultural theory and research about policy, curriculum, and pedagogy needs to be done in relation to its object. Indeed, this is not only a political imperative but an epistemological one as well. The development of critical theoretical resources is best done when it is dialectically and intimately connected to actual movements and struggles (Apple, 2006; Apple et ál., 2003; Apple, Au & Gandin, 2009).

Once again, what Michael Burawoy has called “organic public sociology” provides key elements of how we might think about ways of dealing with this here. In his words, but partly echoing Gramsci as well, in this view the critical sociologist:

[...] works in close connection with a visible, thick, active, local, and often counter- public. [She or he works] with a labor movement, neighborhood association, communities of faith, immigrant rights groups, human rights organizations. Between the public sociologist and a public is a dialogue, a process of mutual education... The project of such [organic] public sociologies is to make visible the invisible, to make the private public, to validate these organic connections as part of our sociological life. (Burawoy, 2005, p. 265)<sup>3</sup>

Burawoy could have been describing Gimeno Sacristán. But this act of becoming (and this is a *project*, for one is *never* finished, *always* becoming) a critical scholar/activist is a complex one (see Jacoby, 2000, 2005). Because of this, let me extend my earlier remarks about the role of critical research in education. My points here are tentative and certainly not exhaustive. But they are meant to begin a dialogue over just what it is that “we” should do.

---

(3) Burawoy's inclusion of “faith communities” is an important addition here. It connects to the arguments I have made elsewhere about decentered unities and the importance of alliances. As I argue in the revised 2nd edition of *Educating the Right Way* (Apple, 2006), alliances with religious activists on issues of mutual concern –even at times when there may be serious differences on other issues– can play a part in creating counter-hegemonic movements and in interrupting significant parts of, say, neoliberal agendas. Having personally worked with progressive religious movements both nationally and internationally, recognition of the liberatory potential of a number these movements has become clear to me. See as well the discussion of the liberatory tradition within the African American religious movements in West (2002).



## The Tasks of the Critical Scholar/Activist in Education

In general, there are nine tasks in which critical analysis (and the critical analyst) in education must engage.

- It must “bear witness to negativity”<sup>4</sup>. That is, one of its primary functions is to illuminate the ways in which educational policy and practice are connected to the relations of exploitation and domination –and to struggles against such relations– in the larger society<sup>5</sup>.
- In engaging in such critical analyses, it also must point to contradictions and to spaces of possible action. Thus, its aim is to critically examine current realities with a conceptual/political framework that emphasizes the spaces in which more progressive and counter-hegemonic actions can, or do, go on. This is an absolutely crucial step, since otherwise our research can simply lead to cynicism or despair.
- At times, this also requires a broadening of what counts as “research.” Here I mean acting as “secretaries” to those groups of people and social movements who are now engaged in challenging existing relations of unequal power or in what elsewhere has been called “nonreformist reforms,” a term that has a long history in critical sociology and critical educational studies (Apple, 1995. See also Smith, 1999). This is exactly the task that was taken on in the thick descriptions of critically democratic school practices in *Democratic Schools* (Apple & Beane, 2007) and in the critically supportive descriptions of the transformative reforms such as the Citizen School and participatory budgeting in Porto Alegre, Brazil (see Gandin, 2006; Apple et ál., 2003; Apple, Au & Gandin, 2009; see also Apple, 2010). It is also much in evidence in Jose’s analyses

---

<sup>4</sup>) I am aware that the idea of “bearing witness” has religious connotations, ones that are powerful in the West, but may be seen as a form of religious imperialism in other religious traditions. I still prefer to use it because of its powerful resonances with ethical discourses. But I welcome suggestions from, say, Muslim critical educators and researchers for alternative concepts that can call forth similar responses. I want to thank Amy Stambach for this point.

<sup>5</sup>) Here, exploitation and domination are technical not rhetorical terms. The first refers to economic relations, the structures of inequality, the control of labor, and the distribution of resources in a society. The latter refers to the processes of representation and respect and to the ways in which people have identities imposed on them. These are analytic categories, of course, and are ideal types. Most oppressive conditions are partly a combination of the two. These of course can largely map on to what Fraser (1997) calls the politics of redistribution and the politics of recognition.

of powerful progressive practices in curriculum and teaching (Gimeno, 1976, 1982, 2000, 2010).

- When Gramsci (1971) argued that one of the tasks of a truly counter-hegemonic education was not to throw out “elite knowledge” but to reconstruct its form and content so that it served genuinely progressive social needs, he provided a key to another role “organic” and “public” intellectuals might play. Thus, we should not be engaged in a process of what might be called “intellectual suicide”. That is, there are serious intellectual (and pedagogic) skills in dealing with the histories and debates surrounding the epistemological, political, and educational issues involved in justifying what counts as important knowledge and what counts as an effective and socially just education. These are not simple and inconsequential issues and the practical and intellectual/political skills of dealing with them have been well developed. However, they can atrophy if they are not used. We can give back these skills by employing them to assist communities in thinking about this, learning from them, and engaging in the *mutually* pedagogic dialogues that enable decisions to be made in terms of both the short-term and long-term interests of dispossessed peoples (see Burawoy, 2005; Freire, 1970; Borg & Mayo, 2007).
- In the process, critical work has the task of keeping traditions of radical and progressive work alive. In the face of organized attacks on the “collective memories” of difference and critical social movements, attacks that make it increasingly difficult to retain academic and social legitimacy for multiple critical approaches that have proven so valuable in countering dominant narratives and relations, it is absolutely crucial that these traditions be kept alive, renewed, and when necessary criticized for their conceptual, empirical, historical, and political silences or limitations. This involves being cautious of reductionism and essentialism and asks us to pay attention to *both* the politics of redistribution and the politics of recognition (Fraser, 1997; see also Anyon, et ál., 2009). This includes not only keeping theoretical, empirical, historical, and political traditions alive but, very importantly, extending, expanding, and (supportively) criticizing them. And it also involves keeping alive the dreams, utopian visions, and “non-reformist reforms” that are so much a part of these radical traditions (Apple, 1995; Jacoby, 2000; Jacoby, 2005; Teitelbaum, 1993; Williams, 1989). In Spain and elsewhere, this preservation of the “collective memory” of critical traditions and the development of intellectual resources to defend and extend them has found in Gimeno Sacristán a champion.

- Keeping such traditions alive and also supportively criticizing them when they are not adequate to deal with current realities cannot be done unless we ask “For whom are we keeping them alive?” and “How and in what form are they to be made available?” All of the things I have mentioned above in this taxonomy of tasks require the relearning or development and use of varied or new skills of working at many levels with multiple groups. Thus, journalistic and media skills, academic and popular skills, and the ability to speak to very different audiences are increasingly crucial (Apple, 2006). This requires us to learn how to speak in different registers and to say important things in ways that do not require that the audience or reader do all of the work. It is clear from the range of Jose’s work and the multiple audiences to which it is aimed that here too he has played a crucial role.
- Critical educators must also *act* in concert with the progressive social movements their work supports or in movements against the rightist assumptions and policies they critically analyze. This too is something that Jose Gimeno Sacristán has consistently made clear through his own actions. And this is another reason that scholarship in critical education implies becoming an “organic” or “public” intellectual. One must participate in and give one’s expertise to movements surrounding efforts to transform both a politics of redistribution and a politics of recognition. It also implies learning from these social movements (Anyon, 2005) and being expressly open to criticism of one’s taken for granted perspectives from movements outside of one’s national or identity boundaries. This means that the role of the “unattached intelligentsia” (Mannheim, 1936), someone who “lives on the balcony” (Bakhtin, 1968), is not an appropriate model. As Bourdieu (2003, p. 11) reminds us, for example, our intellectual efforts are crucial, but they “cannot stand aside, neutral and indifferent, from the struggles in which the future of the world is at stake.”
- Building on the points made in the previous paragraph, the critical scholar/activist has another role to play. She or he needs to act as a deeply committed mentor, as someone who demonstrates through her or his life what it means to be *both* an excellent researcher and a committed member of a society that is scarred by persistent inequalities. She or he needs to show how one can blend these two roles together in ways that may be tense, but still embody the dual commitments to exceptional and socially committed research and participating in movements whose aim is interrupting dominance. That this means that all of this must be embodied in one’s teaching should go without

saying. The role that Gimeno Sacristán has played in serving as a model for others, for defending and expanding the spaces within universities for serious progressive teaching and research, is notable.

- Finally, participation also means using the privilege one has as a scholar/activist. That is, each of us needs to make use of one's privilege to open the spaces at universities and elsewhere for those who are not there, for those who do not now have a voice in that space and in the "professional" sites to which, being in a privileged position, you have access<sup>6</sup>. This can be seen, for example, in the history of the "activist-in-residence" program at the University of Wisconsin Havens Center for Social Structure and Social Change, where committed activists in various areas (the environment, indigenous rights, housing, labor, racial disparities, education, women's struggles, and so on –but not yet disability rights, thereby demonstrating the work that still needs to be done–) were brought in to teach and to connect our academic work with organized action against dominant relations. Or it can be seen in a number of Women's Studies programs and Indigenous, Aboriginal, and First Nation Studies programs that historically have involved activists in these communities as active participants in the governance and educational programs of these areas at universities.

These nine tasks are demanding and no one person can engage equally well in all of them simultaneously. What we can do is honestly continue our attempt to come to grips with the complex intellectual, personal, and political tensions and activities that respond to the demands of this role. Actually, although at times problematic, "identity" may be a more useful concept here. It is a better way to conceptualize the interplay among these tensions and positions, since it speaks to the possible multiple positionings one may have and the contradictory ideological forms that may be at work both within oneself and in any specific context (see Youdell, in process). And this requires a searching critical examination of one's own structural location, one's own overt and tacit political commitments, and one's own embodied actions once this recognition in all its complexities and contradictions is taken as seriously as it deserves.

This speaks to the larger issues about the politics of knowledge and people. The concepts that many of us employ –concepts such as "critical education", "critical pedagogy", "identity politics", "hybridity", "marginalization", "subaltern", "cultural politics", "hegemony and counter-hegemony", "globalization", and the entire panoply of post-

---

<sup>6</sup> I want to thank Luis Armando Gandin for suggesting this additional point.

colonial and critical sociological and pedagogic vocabulary- can be used in multiple ways. They are meant to signify an intense set of complex and contradictory historical, geographic, economic, and cultural relations, experiences, and realities. But what must *not* be lost in the process of using them is the inherently *political* nature of their own history and interests. Used well, there is no “safe” or “neutral” way of mobilizing them –and rightly so. They are meant to be radically counter-hegemonic and they are meant to challenge even how we think about and participate in counter-hegemonic movements. How can we understand this, if we do not participate in such movements ourselves? Paulo Freire certainly did. So did E. P. Thompson, C. L. R. James, W. E. B. DuBois, Carter Woodson, Angela Davis, bell hooks, and so many others including the person I wish to honor in this essay: Jose Gimeno Sacristán. Can we do less?

## References

- ANYON, J. (2005). *Radical possibilities: public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.
- ANYON, J., ET AL. (2009). *Theory and educational research*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- (2006). *Educating the “right” way: markets, standards, god, and inequality* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Routledge.
- APPLE, M. W. (Ed.). (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W., AASEN, P., CHO, M. K., GANDIN, L. A., OLIVER, A., SUNG, Y.K., TAVARES, H. & WONG, T.H. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W., AU, W. & GANDIN, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W., AU, W. & GANDIN, L. A. (Eds.). (2010). *The Routledge international handbook of sociology of education*. London: Routledge.
- APPLE, M. W., & BEANE, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools* (2<sup>nd</sup> Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- BAKHTIN, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. Cambridge, MA: M.I.T. PRESS.
- BORG, C. & MAYO, P. (Eds.). (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements*. New York: Peter Lang.

- BOURDIEU, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New York: New Press.
- BURAWOY, M. (2005). For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56, 259-294.
- BURBULES, N. & TORRES, C.A. (Eds.). (2009). *Education and Globalization: Critical Analysis*. New York: Routledge.
- DALE, R. & ROBERTSON, S. (Eds.). (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. London: Symposium.
- DAVIS, M. (2006). *Planet of slums*. New York: Verso.
- EAGLETON, T. (2009). Urban sprawl. *The Guardian*, June 27, p. 9.
- FRASER, N. (1997). *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- GANDIN, L.A. (2006). Creating real alternatives to neoliberal policies in education: The Citizen School project. En APPLE, M. W. & BURAS, K. L. (Eds.), *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. (pp. 217-241). New York: Routledge.
- GILLBORN, D. (2008). *Racism and education*. London: Routledge.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Madrid: Fernando Torres.
- (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- (1982). *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia*. Madrid: Anaya.
- (1984). Prólogo a la edición española. En L. STENHOUSE, *Investigación de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- (2000). *La educación obligatoria*. Madrid: Morata.
- (2001a). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- (2001b). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.

- GULSON, K. N. & SYMES, C. (Eds.). (2007). *Spatial theories of education: policy and geography matters*. New York: Routledge.
- JACOBY, R. (2000). *The last intellectuals: American culture in the age of academe* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Basic Books.
- (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.
- JESSOP, B. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity Press.
- LINGARD, B. & OZGA, J. (Eds.). (2007). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. New York: Routledge.
- MANNHEIM, K. (1936). *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.
- PETERS, M. (Ed.). (2005). *Education, globalization, and the state in the age of terrorism*. Boulder, CO: Paradigm.
- RHOADS, R. A. & TORRES, C. A. (Eds.). (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- RUSHDIE, S. (1981). *Midnight's children*. London: Jonatan Cape.
- SANTOS, B. S. (2003). *Towards a counter-hegemonic globalization*. XXIV International Conference of the Latin American Studies Association. Dallas, Marzo (en papel).
- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies*. New York: Zed Books.
- TEITELBAUM, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Philadelphia: Temple University Press.
- WEST, C. (2002). *Prophecy deliverance*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press
- WILLIAMS, R. (1989). *Resources of hope*. New York: Verso.
- WRIGHT, E. O. (1985). *Classes*. New York: Verso.
- WRIGHT, E. O. (Ed.). (1998). *The debate on classes*. New York: Verso.
- YOUDELL, D. (in progress). *After Identity: Power and Politics in Education*. London: Routledge.

**Dirección de contacto:** Michael W. Apple. Teacher Education Building Rm: 528E-225N. Mills Street Madison, Wisconsin 53706, EE.UU. E-mail: apple@education.wisc.edu



## **Investigaciones y estudios**





# Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo

## Reflection/Action/Research and Educational Consulting: Analysis of Two School Counsellors' Reflections in the Context of their Work

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-021

**José Ricardo García Pérez**

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España.

**Juan José Mena Marcos**

Universidad de Salamanca. Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Salamanca, España.

**Emilio Sánchez Miguel**

Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España.

### Resumen

**Introducción:** la investigación-reflexión-acción puede ser entendida como (1) un proceso de *resolución de problemas* (2) que conduce a una *toma de conciencia* y (3) genera *nuevos conocimientos* profesionales. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se pone de manifiesto el primero de estos rasgos cuando dos orientadoras reflexionan sobre su labor asesora.

**Metodología:** en este trabajo se estudia el proceso *completo* de resolución de problemas (no solo alguna/s de sus fases) surgido *espontáneamente* (no inducido por los investigadores) cuando las orientadoras sienten la necesidad de pensar en lo ocurrido en sus sesiones de asesoramiento. Con este fin, uno de los autores acompañó a cada orientadora en su centro escolar durante seis jornadas completas. Todo lo que espontáneamente contaban al observador entre

una y otra sesión de asesoramiento fue grabado y transcrito, seleccionando los fragmentos en los que se estuviera reflexionando sobre alguna situación problemática. Estos datos fueron analizados tomando como referencia el esquema prototípico de todo proceso de resolución de problemas, pero recogiendo, al mismo tiempo, el modo genuino de reflexión de las orientadoras.

**Resultados:** las orientadoras atendieron más a unos elementos del proceso de resolución de problemas que a otros y eran más o menos exhaustivas en sus reflexiones en función de los problemas que estaban revisando.

**Discusión:** atendiendo a lo anterior, cabe señalar que las orientadoras reflexionaban de un modo selectivo (dedicaban más atención a los problemas que afectaban al centro globalmente y a los relacionados con su interacción con los compañeros) y adoptando diferentes estilos (en unos casos, más centrados en la comprensión de los problemas; en otros, en la búsqueda de soluciones).

**Conclusiones:** conociendo el modo natural de reflexionar es posible diseñar mejores planes de formación, y avanzar en la comprensión de los procesos de asesoramiento.

*Palabras clave:* análisis de la práctica asesora, asesoramiento psicopedagógico, crecimiento profesional, investigación-reflexión-acción, resolución de problemas.

### **Abstract**

**Introduction:** reflection/action/research is usually defined as comprising three features: (1) It is a problem-solving process (2) that fosters professionals' awareness about how they act and think, and (3) it is a tool for building new professional knowledge. Our aim in this study pertains to the first feature. More specifically, we analyze reflection/action/research as performed by two school counsellors while they reflect about their counselling tasks in the context of their work.

**Method:** we analyzed the problem-solving process *as a whole* (not only by stages) as it arose spontaneously (without being induced by the researchers) when school counsellors needed to think about their counselling meetings. Therefore one of the authors followed each counsellor inside her educational setting for six full working days. Everything the counsellor said to the observer between one meeting and another was recorded and transcribed in order to winnow out all but comments about problem situations. These data were analyzed taking into account the common features of every problem-solving process, yet capturing the reflection style of each counsellor.

**Results:** data analysis showed that the school counsellors paid more attention to certain components of the problem-solving process than others and that their level of reflection was deeper with respect to certain issues.

**Discussion:** the school counsellors were selectively reflective (They thought more deeply about the problems of the educational setting and about their own problems as regards interaction with their colleagues), and they used different reflection styles (Sometimes they tried to understand the problem; sometimes they sought to expedite a quick solution).

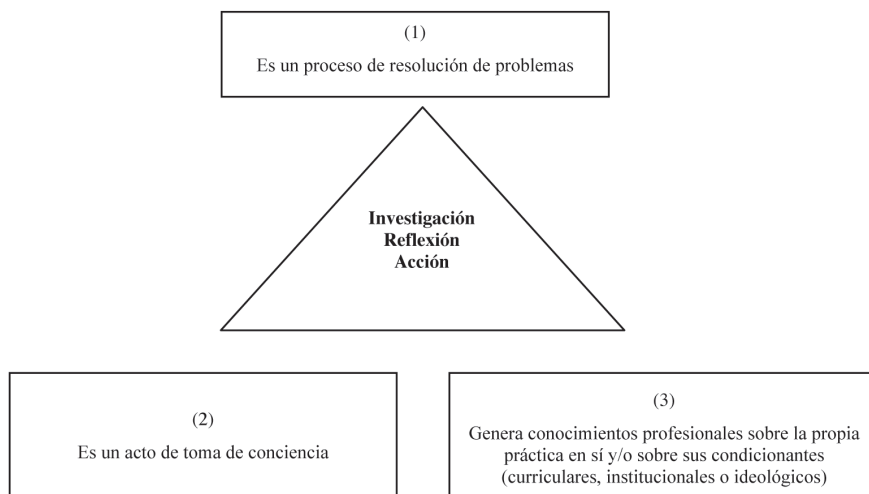
**Conclusion:** knowledge of what natural reflection is like can help improve reflection/action/research through in-service training and can foster comprehension of the processes involved in counselling.

**Keywords:** analysis of counselling practice, counselling by educational psychologists, professional development, reflection/action/research, problem solving.

## Introducción

Uno de los objetivos de formación de los docentes, asesores de equipos psicopedagógicos y orientadores es capacitarles para que participen en proyectos de Investigación-Reflexión-Acción (IRA) (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Croco, Faitfull y Schwarz, 2004; Kortaghen, Kessels, Koster, Lagerwerf, y Wubbels, 2001; Zeichner, 1993). Al respecto, aunque existen modos distintos de definir la IRA, parece existir cierto consenso (véase la revisión de Mena, 2007) en que tres de sus rasgos son (véase Figura 1): es un proceso de «resolución de problemas» (Cousin, 2002; Lewin, 1948; Robertson, 2005; Wetzstein y Hacker, 2004) que conduce a una «toma de conciencia» (Dewey, 1910; Moon, 1999) y permite generar «nuevos conocimientos» profesionales (Johnsen y Norman, 2004) que servirán para revisar las teorías y prácticas iniciales (Kessels y Kortaghen, 1996; Price y Valli, 2005) y estarán sujetos a futuras revisiones (Baxter, 2004; Kajane, 2003; McTaggart, 1996). La IRA así entendida aglutina tanto el proceso de investigación-acción (o de resolución de problemas prácticos) como el de reflexión (la toma de conciencia sobre lo que se hace), aunque, a partir de aquí, utilizaremos indistintamente el término IRA o reflexión.

FIGURA I. Rasgos de la Investigación-Reflexión-Acción sobre los que existe mayor consenso



Estos tres rasgos se alimentan mutuamente: se genera nuevo conocimiento para resolver un problema o se toma conciencia de lo que se hace para poder identificar el origen de las dificultades o los efectos de las acciones acometidas. Ahora bien, como su estudio conjunto puede resultar inabarcable, cada investigación tiende a ocuparse de un único rasgo (Mena, 2007), siendo el primero el más estudiado y el que atenderemos aquí. Es decir, en muchos trabajos se asume que la reflexión comparte la esencia de los procesos de resolución de problemas y, como tal, está integrada por varias fases: se inicia con la identificación de preocupaciones, necesidades o problemas (primera fase) que, a continuación, intentan resolverse diseñando y ejecutando un plan de actuación (segunda fase), finalmente evaluado (tercera fase). Entre los estudios con este planteamiento figuran los de Mastrilli y Sardo-Brown (2002), Kaminski (2003), Ethell y McMeniman (2000), Burbank y Kauchak (2003), John (2002) y Tillema (2000).

De manera más concreta, Mastrilli y Sardo-Brown (2002) analizaron los problemas y -tangencialmente- las soluciones anotadas por 17 profesores al ser preguntados por sus dificultades. Por su parte, en los trabajos de Kaminski (2003) y de Ethell y McMeniman (2000) se evaluaron los planes de profesores de prácticas -en el primer estudio- y expertos -en el segundo-. Finalmente, los trabajos de Burbank y Kauchak (2003), John (2002) y Tillema (2000) estudiaron las acciones de los profesores en clase; esto es: la ejecución de sus planes. Para acceder a esta información, en el estudio de Burbank y Kauchak

(2003) se utilizaron observaciones formales e informales, entrevistas y notas personales; John (2002) empleó grabaciones y reconstrucciones escritas de los investigadores, y Tillema (2000), hojas de observación.

Los resultados de estos trabajos sirven para conocer cómo se describen los problemas o se idean planes de acción para resolverlos. Nuestro objetivo es ir algo más allá. Concretamente, deseamos avanzar en dos direcciones:

- En primer lugar, nos proponemos analizar el proceso de resolución de problemas como un todo, en lugar de dirigir la atención solo a alguna/s de sus fases. Con esta estrategia, sin poner límites al proceso de IRA, será posible ver qué fases de la resolución de problemas son atendidas y cómo. Estos aspectos no pueden atraparse cuando se ha optado de antemano, como en las investigaciones anteriores, por el estudio de solo alguna fase.
- En segundo lugar, analizamos la actividad de IRA espontánea de dos profesionales en su contexto de trabajo. Esto quiere decir que el material que será objeto de análisis son los comentarios que estos profesionales enunciaron por iniciativa propia y no los inducidos por los experimentadores (ya sea mediante la presentación de problemas reales o hipotéticos). Así se garantiza que los problemas sobre los que se reflexiona son auténticos y, además, son atendidos de manera espontánea.

En consecuencia, consideramos que la principal aportación de este trabajo reside en salir del laboratorio para analizar in situ y con la mayor naturalidad posible uno de los rasgos de los procesos de reflexión-acción: que son procesos de resolución de problemas. Esto tiene tres implicaciones:

- Podremos obtener evidencias para comprender la manera en la que los profesionales reflexionan sobre los problemas que les preocupan en su trabajo diario: esto es, qué componentes del proceso les resultan más naturales, de qué manera utilizan la IRA, o si existen formas distintas de reflexionar en función de los problemas que se estén analizando.
- En segundo lugar, y gracias a lo anterior, estaremos en mejores condiciones para ayudar a los docentes, asesores psicopedagógicos y orientadores a utilizar la IRA en beneficio de su crecimiento profesional.
- Finalmente, dado que las participantes de nuestro estudio fueron dos orientadoras y nos ocupamos exclusivamente de cómo reflexionaban sobre las sesiones de asesoramiento que mantenían, cabe establecer un paralelismo entre los

procesos de reflexión y los procesos de asesoramiento: asesorar es capacitar (Area y Yanes, 1990; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1997, 1998) o, en otras palabras, ayudar a otros a reflexionar sobre sus problemas para que puedan llegar a hacerlo por sí mismos (Escudero, 1992; Estebaranz, 1997; Murillo, 1997; West e Idol, 1987). Así, podemos hablar de una IRA de primer grado (reflexionar sobre la propia práctica) y una IRA de segundo grado (ayudar a otros a reflexionar sobre su práctica). Gracias a este paralelismo, podremos comparar lo que sabemos sobre los procesos de asesoramiento con las reflexiones que serán objeto de análisis en este estudio.

## Método

### Participantes

En el estudio participaron dos orientadoras (una licenciada en Psicología y otra en Pedagogía) de dos institutos públicos de Educación Secundaria de Ávila y Valladolid. Las dos contaban con siete años de experiencia, cuatro de ellos en sus institutos actuales. Ambos centros, situados en zonas rurales con nivel sociocultural medio-bajo, disponían de una plantilla (30 y 45 profesores) y un número de alumnos (187 y 371) modesto.

Ambas orientadoras aceptaron participar en un estudio compuesto de tres fases. En la primera fase, el primer autor acompañó permanentemente a ambas profesionales durante dos semanas para observar y recabar información sobre su práctica asesora. En la segunda fase, tuvo lugar un seminario de formación en el que se analizaban las dificultades más comunes que surgen en la práctica asesora. Y, en la tercera fase, el mismo investigador volvió a acompañarlas para analizar conjuntamente el desarrollo de su práctica e imaginar pequeños cambios. Los datos analizados en este estudio son los recogidos exclusivamente durante la primera fase, por lo que no se vieron afectados por la formación que posteriormente iban a recibir las orientadoras.

## Procedimiento

Cada orientadora fue observada durante seis jornadas completas (la primera orientadora los días 22, 23, 24 y 30 de enero y el 1 y 2 de febrero de 2001; y la segunda los días 21 y 22 de febrero y el 2, 5, 6 y 7 de marzo de 2001) en las que el observador grabó todas las conversaciones que mantenía con ellas después de cada reunión de asesoramiento. En esas conversaciones, las orientadoras comentaban sus decisiones y actuaciones sin que hubiera una instrucción específica para que ejercitaran una actividad de IRA.

## Selección de los datos

Nuestra intención era estudiar ciclos de IRA, motivados por experiencias concretas y así captar el estilo personal mediante el cual las orientadoras tomaban conciencia de su práctica, y no el discurso común de estos profesionales. En consecuencia, solo analizamos los comentarios que tenían que ver con alguna reunión particular (algún encuentro con el director, el jefe de estudios, los profesores, los padres o los alumnos): todo lo dicho por las orientadoras sobre las situaciones de la Tabla 1. Es decir, teniendo en cuenta la distinción de Schön, nuestro estudio se centró en lo que él denomina reflexión «sobre» la acción (Schön, 1992).

TABLA 1. Situaciones sobre las que reflexiona cada una de las orientadoras.\*

Situaciones sobre las que reflexiona la primera orientadora			Situaciones sobre las que reflexiona la segunda orientadora		
Nº	La orientadora se ha reunido con...	Temas que fueron tratados	Nº	La orientadora se ha reunido con...	Temas que fueron tratados
1.1	El claustro de profesores.	Presentación de la orientadora en el centro.	2.1	Los profesores que están participando en un Plan de Mejora.	Elaboración de una ficha de evaluación del estilo de aprendizaje de los alumnos.
1.2	El Jefe de Estudios y un profesor que siente que la labor de asesoramiento amenaza su autonomía.	Papel de la orientadora dentro del centro.	2.2	Los tutores de 4º E.S.O.	Actividades para mejorar la comprensión de los alumnos.



1.3	La Junta de Evaluación.	Qué hacer con un grupo de alumnos conflictivo.	2.3	Los tutores de 1º E.S.O.	Sesión para enseñar a los alumnos el funcionamiento de la biblioteca.
1.4	Los profesores del Departamento de Orientación.	(No se especifica)	2.4	Los tutores de 4º E.S.O.	Actividades para enseñar a los alumnos a retener información de un modo más eficaz.
1.5	El Claustro de profesores.	Configuración del grupo de diversificación.	2.5	El Jefe de Estudios.	Medidas de disciplina acordadas para un grupo de alumnos.
1.6	El Claustro de profesores.	Nuevos currículos.	2.6	El Jefe de Estudios.	Cambio de clase de una alumna.
1.7	El Claustro de profesores.	Establecimiento de los horarios de reuniones entre los profesores y la orientadora.	2.7	El Jefe de Estudios y los profesores del Departamento de Lengua.	Cambio de clase de una alumna.
1.8	Todos los profesores tutores.	El desarrollo de una campaña solidaria.	2.8	Equipo Docente de 1º E.S.O.	Orientaciones para trabajar con una alumna.
1.9	Los padres de un alumno de 1º E.S.O.	Problemas de adaptación al centro de su hijo.			
1.10	Un grupo de alumnos de Bachillerato.	Opciones académicas y profesionales tras concluir el Bachillerato.			
1.11	Una alumna de diversificación curricular.	Propuesta para hacer una campaña de ayuda al Tercer Mundo.			
1.12	La madre de una alumna de diversificación.	Progreso experimentado por una alumna.			
1.13	Tutor de diversificación curricular.	Rendimiento de los alumnos.			

\* Las situaciones sombreadas no contenían ningún problema para las orientadoras y, por lo tanto, serán excluidas del análisis

Como puede apreciarse, las orientadoras reflexionaron sobre situaciones con participantes distintos (padres, alumnos, miembros del equipo directivo y profesores de distintos niveles) en las que se trataron temas muy variados (la organización del centro, las medidas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la disciplina, actividades destinadas a promover el desarrollo personal de los alumnos y la orientación académico-profesional). Además, hemos señalado qué situaciones fueron problemáticas o no satisfactorias para las orientadoras (celdas no sombreadas).

das): el 62%. En estos casos, sus comentarios revelaban que las habían afrontado como un reto y vivido con incertidumbre e inquietud. Solo analizaremos los datos relacionados con ellas<sup>1</sup>.

Como ejemplo del corpus, transcribimos a continuación lo que dice la primera orientadora cuando reflexiona sobre una reunión dedicada a elaborar con algunos profesores un código de comportamiento para un grupo de alumnos<sup>2</sup>:

En una reunión de la Junta de Evaluación se habló de un grupo con el que había conflicto. El director ahí dijo que qué tenía el departamento de orientación (al cual pertenece la orientadora) que decir al respecto. Yo propuse reunirnos en otro momento para pensar qué se podía hacer. Lo que acordamos fue elaborar con el grupo de alumnos un reglamento de clase en el que ellos decidieran las normas y las sanciones. Así lo hice con los alumnos y cuando me reuní con el resto de profesores para decirles qué había hecho, uno de los profesores dijo que para qué habíamos hecho un reglamento de clase cuando ya hay un Reglamento de Régimen Interno (RRI). Yo tenía en mis manos el RRI, pues nos habíamos basado en él, pero no me dejó hablar. Se marchó, mantuve la calma y seguimos la reunión. Creo que ese profesor quería fastidiarme pero yo no podía ni entrar en su juego ni apocarme (O1, D1, EP1.3<sup>3</sup>).

Como ya anticipamos y ahora puede verse, estos datos representan reflexiones motivadas por la presencia de algún problema real: en el fragmento anterior, la orientadora habla del modo en el que afrontó una reunión en la que sintió que su trabajo estaba siendo cuestionado. Se trata, como puede apreciarse, de un problema muy relevante para ella, lejos de la artificialidad que puede haber cuando los investigadores presentan dilemas o situaciones hipotéticas a los participantes.

<sup>(1)</sup> Nótese que todas las reflexiones analizadas tuvieron que ver con encuentros entre las orientadoras y los profesores o el equipo directivo (y no con los padres o los alumnos). Estas situaciones son las únicas que, estrictamente, pueden considerarse sesiones de asesoramiento al tratarse de reuniones entre profesionales (véase, por ejemplo, West e Idol, 1987).

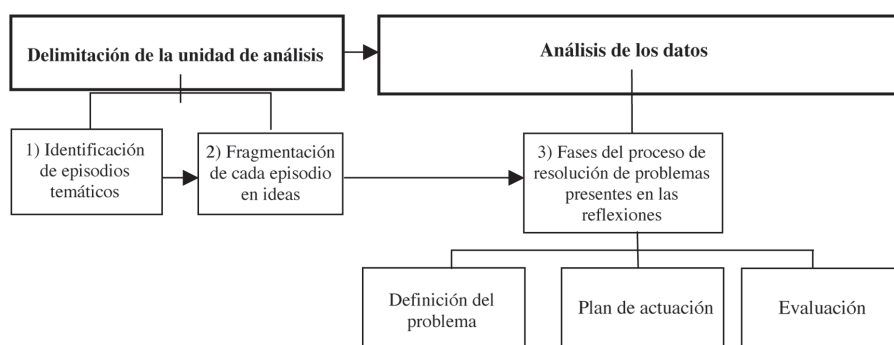
<sup>(2)</sup> Hemos incluido entre paréntesis información complementaria que podría ayudar a entender el contenido de la transcripción.

<sup>(3)</sup> A partir de aquí, los comentarios de las orientadoras serán codificados del siguiente modo: O = Orientadora, D = día de observación, EP = Episodio e ID = Idea (más adelante se aclara qué entendemos por Episodios e Ideas).

## Análisis de datos

El procedimiento de análisis fue diseñado para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiesta el proceso de resolución de problemas en las reflexiones de las orientadoras? Los pasos concretos del análisis se esquematizan en la Figura II, agrupados en dos grandes fases: una fase de delimitación de la unidad de análisis y otra en la que se acomete, propiamente, la respuesta a la pregunta anterior.

FIGURA II. Pasos del procedimiento de análisis



### Delimitación de la unidad de análisis

En primer lugar, el material grabado y transcrito (todo lo que las orientadoras decían acerca de las situaciones enumeradas en la Tabla 1) fue dividido y agrupado en «episodios». Un episodio comprende el conjunto de enunciados referidos a una misma situación de asesoramiento. Por lo tanto, establecimos tantos episodios como situaciones figuran en la Tabla 1 (13 y 8 respectivamente).

A continuación, descompusimos el discurso de las orientadoras en ideas. Para ello, dividimos el corpus en el equivalente lingüístico de las «proposiciones» (van Dijk y Kintsch, 1983) y consideramos que una idea equivalía a una proposición o a un conjunto de proposiciones relacionadas explícitamente o mediante subordinación (Kintsch, 1998). Este modo de proceder ha sido recomendado para el análisis de materiales similares al aquí recogido, como los protocolos de recuerdo (Kintsch, 1998). Así, por ejemplo, retomando lo dicho por la primera orientadora con respecto a la

situación 1.3 de la Tabla I, las seis últimas ideas (de las 14 resultantes al dividir el fragmento) serían las siguientes: (9) «Se marchó», (10) «Mantuve la calma», (11) «Seguimos la reunión», (12) «Creo que ese profesor quería fastidiarme», (13) «Yo no podía entrar en su juego», (14) «No podía apocarme». En este caso, las ideas (9), (10) y (11) son proposiciones aisladas, mientras que la (12), (13) y (14) están formadas por varias proposiciones subordinadas o explícitamente conectadas entre sí.

### **Análisis de los datos: fases del proceso de resolución de problemas**

Como ya fue indicado en la introducción, cuando la IRA se considera un proceso de resolución de problemas, suele hablarse, básicamente, de tres grandes momentos: (1) la elección y definición de un problema, (2) el diseño y ejecución de un plan de actuación y (3) su evaluación. Deseábamos analizar de qué manera las orientadoras, cuando reflexionaban, cubrían estas fases. Para ello, asignamos cada una de las ideas del corpus a una de estas categorías:

- Definición del problema: incluimos aquí todas las ideas con las que las orientadoras describían la presencia de algún problema, sus causas, antecedentes, consecuencias...
- Plan de actuación: esta categoría recoge todas las proposiciones relacionadas con lo que se hizo para resolver los problemas.
- Evaluación: en esta categoría agrupamos todas las proposiciones con las que se valoraba el proceso seguido para intentar resolver o atenuar un problema.

Posteriormente, revisamos todas las ideas con la misma categoría para poder agruparlas en base a sus semejanzas y diferencias, elaborando de este modo subcategorías más concretas, excepto en el caso de la evaluación, pues aquí el número de ideas fue tan reducido que no permitió hacer ninguna subdivisión. El sistema de categorías y subcategorías final es el resultado principal de este trabajo (véase, por tanto, más adelante).

### **Porcentaje de acuerdo entre jueces**

Dos jueces independientes clasificaron 51 ideas seleccionadas al azar (en torno al 28% del total del corpus). La proporción media de acuerdo en la asignación de cada idea a las distintas categorías y subcategorías fue de .84.

## Indicadores

Para conocer el estilo de reflexión serán consideradas dos medidas:

- En primer lugar, el número de ideas asignado a cada categoría y subcategoría.
- En segundo lugar, el número de ideas en cada categoría y subcategoría agrupadas por las temáticas tratadas: el centro, los profesores, la relación con el equipo directivo...

## Resultados y discusión

### ¿Cómo encaran las orientadoras la reflexión sobre sus prácticas de asesoramiento?

Reflexionar con el propósito de resolver problemas implica definirlos, diseñar un plan de acción y evaluar sus resultados. Pero cada una de estas fases puede requerir una atención distinta, al igual que ese armazón básico puede rellenarse de modos diversos. Así, la Tabla II refleja el comportamiento particular de las dos orientadoras. Nótese que las subcategorías que se incluyen en cada una de las fases no fueron definidas a priori, sino creadas inductivamente para poder recoger la riqueza de las reflexiones analizadas.

TABLA II. Número de ideas que se corresponden con cada una de las fases y subfases del proceso de resolución de problemas

CATEGORÍA (FASE): DEFINICIÓN DEL PROBLEMA		CATEGORÍA (FASE): PLAN DE ACTUACIÓN		CATEGORÍA (FASE): EVALUACIÓN	
Subcategoría	f	Subcategoría	f	Subcategoría	f
Manifestación	48 (51%)	Estrategia-pasos	53 (84%)	Evaluación	4
Antecedentes-causas	37 (39%)	Justificación	4 (6%)		
Objetivos	9 (10%)	Responsables	3 (5%)		
		Temporalización	3 (5%)		
<b>TOTAL FASE I</b>	<b>94 (58%)</b>	<b>TOTAL FASE 2</b>	<b>63 (39%)</b>	<b>TOTAL FASE 3</b>	<b>4 (3%)</b>
<b>TOTALES:</b>					<b>161</b>

Prestando atención, en primer lugar, a las tres grandes fases (definición del problema, plan de actuación y evaluación), cabe observar que todas eran atendidas, aunque desigualmente: 94 ideas (el 58%) estaban relacionadas con la definición de los problemas, bastantes menos -63 ideas (el 39%)- con el plan de actuación y casi ninguna -solo cuatro (el 3%)- con la evaluación.

En segundo lugar, cabe preguntarse cómo se definían los problemas y cómo se diseñaban los planes de actuación<sup>4</sup>. Cuando se definían los problemas, se tenía en cuenta, prioritariamente, cómo se «manifestaban» (p. ej. «estamos viendo que no se recoge bien la información sobre los alumnos» [O2, D1, EP2.1, ID1]). El 51% (48 ideas) de lo dicho cuando hablaban de los problemas encajaría en esta subcategoría, superando con holgura el número de ideas dedicadas a la explicación de las «causas-antecedentes» (37 ideas, el 39%: por ejemplo, «concluimos que no se hace en equipo» [O2, D1, EP2.1, ID16] y dejando en un lugar mucho más modesto las reflexiones sobre los «objetivos» que se pretenden alcanzar (nueve ideas, el 10%: por ejemplo, «es necesario saber con qué alumnos contamos» [O2, D1, EP2.1, ID12])<sup>5</sup>.

Con respecto al plan de actuación, reflexionaban casi exclusivamente sobre la «estrategia» o los «pasos» dados (53 ideas, el 84% de lo dicho sobre los planes de actuación encaja en esta categoría: por ejemplo, «después de hacer la relación de profesores que están interesados, los tiempos de trabajo y los objetivos, les planteé qué son dificultades de aprendizaje» [O2, D1, EP2.1, ID9]). De manera mucho más anecdótica reparaban en la «justificación» de cualquiera de las decisiones tomadas (cuatro ideas, el 6%: por ejemplo, «es que con el grupo de diversificación curricular tienes que ser claro, tiene que haber normas» [O1, D6, EP1.13, ID4]), los «responsables» de poner en marcha las soluciones (tres ideas, el 5%: por ejemplo, «los que están participando son los que están implicados en atención a la diversidad» [O2, D1, EP2.1, ID26] y la «temporalización» (tres ideas, el 5%: por ejemplo, «solo lo primero me va a llevar más de un año» [O2, D1, EP2.1, ID7]).

<sup>4</sup> Recordamos que el número de ideas dedicado a la evaluación es tan reducido que no nos permitió obtener una imagen más precisa de esta fase.

<sup>5</sup> La categoría «objetivos» suele formar parte, en los modelos sobre investigación-acción, del plan de acción (Dewey, 1910; Elliott, 1991; Kemmis y McTaggart, 1988; Lewin, 1948; Liston y Zeichner, 1991; Schön, 1983). Sin embargo, en nuestra opinión, los objetivos ayudan a precisar los problemas. De hecho, un problema no existe a priori: solo lo es si contraría nuestras intenciones y deseos:

Los problemas de la educación [...] se producen cuando las prácticas empleadas en las actividades de educación se revelan en algún sentido inadecuadas a su finalidad. En otras palabras, se suscitan cuando hay alguna discrepancia entre una práctica educativa y las expectativas en virtud de las cuales se explicaba y justificaban aquellas expectativas (Carr y Kemmis, 1988, p. 123).

En suma, las orientadoras atendían fundamentalmente a lo más visible y acuciante: la manifestación de los problemas y los pasos y estrategias para solucionarlos. Pero, aunque en menor medida, sus reflexiones también incluían consideraciones acerca del modo de evaluar los resultados obtenidos, las causas y antecedentes de los problemas y la concreción de responsabilidades y plazos; elementos, todos ellos, que parecen importantes de cara a la resolución y comprensión de los problemas. Un análisis previo, tomando por separado la totalidad de los datos de cada orientadora, confirmó que este patrón era similar en ambas profesionales.

### ¿Cambia el estilo de reflexión en función de las temáticas?

En la Tabla III puede observarse cuántas ideas hacían alusión a cada uno de los temas de los que las orientadoras hablaban, teniendo en consideración, al mismo tiempo, la fase y la subfase del proceso de resolución al que cada idea hacía referencia.

**TABLA III.** Número de ideas relacionadas con cada una de las fases del proceso de resolución de problemas agrupadas en función del tema o problema del que se estaba hablando

Fases de la resolución \ Temas		Temas					
		Contexto social	Centro escolar	Alumnos	Relación orientadora-equipo directivo	Relación orientadora-profesores	Relación profesores-alumnos
	Manifestación	0	2	6	14	25	1
	Antecedentes-causas	1	1	1	17	17	0
	Objetivos	0	3	0	1	5	0
	Estrategia-pasos	0	23	0	15	14	1
	Justificación	0	0	0	1	2	1
	Responsables	0	3	0	0	0	0
	Temporalización	0	3	0	0	0	0
<b>EVALUACIÓN</b>		0	0	0	0	4	0
<b>TOTAL</b>		<b>1 (0,6%)</b>	<b>35 (22%)</b>	<b>7 (4%)</b>	<b>48 (30%)</b>	<b>67 (41,6%)</b>	<b>3 (1,8%)</b>

Los problemas que más atención consumían eran los vinculados con la relación entre las orientadoras y los «profesores» o el «equipo directivo» (67 ideas, el 41,6%; y 48 ideas, el 30% respectivamente) y con el funcionamiento del «centro escolar» (35 ideas, el 22%). Ejemplos del primer tipo eran los malentendidos, la falta de consenso o los conflictos con algún profesor o miembro del equipo directivo. Es decir, en estos casos, las orientadoras reflexionaban sobre problemas propios del asesoramiento y no sobre los problemas que habían estado resolviendo en las sesiones de asesoramiento. Por su parte, los problemas del centro tenían que ver con la falta de protocolos de actuación para recoger y compartir información sobre los alumnos o para tratar la diversidad. Las orientadoras también reflexionaban en algún grado, aunque con menor detenimiento, sobre el «contexto social» (una idea, el 0,5%), los «alumnos» (siete ideas, el 4%) y la «relación entre profesores y alumnos» (tres ideas, el 1,8%).

Es decir, los mayores retos de su trabajo parecían estar relacionados con la comunicación con sus interlocutores directos o, como decíamos arriba, con la misma labor de asesoramiento. Consecuentemente, cuando reflexionaban sobre ello, su pensamiento era más exhaustivo: de los ocho componentes del proceso de resolución de problemas que identificamos, entre cinco y seis estaban presentes cuando hablaban del centro escolar y su relación con profesores o equipo directivo; mientras que nunca estaban presentes más de tres componentes cuando hablaban del resto de los temas.

En definitiva, parece que el estilo de reflexión no es fijo, sino que, más bien, cabe hablar de formas diferentes de reflexión en función de las preocupaciones e intereses concretos.

## Conclusiones

En este trabajo hemos estudiado las reflexiones espontáneas de dos orientadoras atendiendo a uno de los rasgos más reiterados de la IRA: que es un proceso de resolución de problemas. Los resultados así obtenidos pueden tener, como anticipamos, una triple función. En primer lugar, sirven para entender cuál es el modo natural de reflexionar en los contextos educativos. En segundo lugar, y gracias a lo anterior, pueden orientarnos en el diseño de planes de formación destinados a favorecer los procesos de IRA.



Finalmente, en este caso particular, conocer cómo dos orientadoras reflexionan sobre su labor asesora puede ayudar a comprender sus prácticas de asesoramiento y sus posibilidades de mejora. Estos tres puntos organizan las conclusiones finales.

## Resultados

Se presentan primero las correlaciones de las cuatro escalas entre sí para pasar, a continuación, a exponer los resultados obtenidos en cada escala tanto en la investigación por encuesta como en los grupos de discusión.

### ¿Cómo se reflexiona en los contextos educativos?

Una lectura de estos datos podría llevarnos a interpretar que los procesos de reflexión espontáneos tienden a ser fragmentarios pues las orientadoras pensaban más en los problemas y en los planes de actuación que en su evaluación; señalaban cómo se manifestaban los problemas sin indagar en sus causas; y se preocupaban más por los pasos dados que por su temporalización o el reparto de responsabilidades. Así han sido interpretados resultados similares obtenidos en contextos no naturales. Por ejemplo, Butler, Novak, Jarvis-Selinger y Beckingham (2004) destacaron que ninguno de los participantes establecía metas claras o evaluaba los resultados; McLellan (2004) resaltaba que solo el 2% de los profesores identificaban problemas, planteaban metas o soluciones y las evaluaban; y Tillema (2006) indicaba que este porcentaje no superaba el 10%. No es por eso extraño que muchos autores hayan señalado el coste de la IRA y las exigentes condiciones que demanda (Birmingham, 2004; Borko y Putnan 1996; Clark, 2001; Elliot, 1991; Grossman, 1991; John, 2002; Lieberman, 1995; McLaughlin, 1999; McLellan, 2004; Putnan y Borko, 2000).

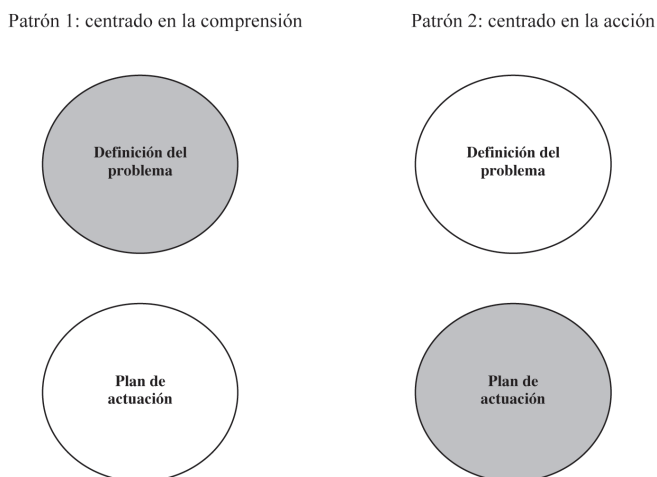
Ahora bien, nuestro objetivo al examinar la IRA en contexto era «comprender» (no evaluar) cómo los profesionales reflexionan sobre sus problemas reales. Al mismo tiempo, al haber prestado atención a todas las fases del proceso de resolución de problemas -y no sólo a alguna de ellas- podemos ir más allá de lo que han ido esos trabajos previos y preguntarnos qué podemos aprender del modo en el que las orientadoras reflexionan.

Así, en primer lugar, el desequilibrio entre la atención que se dedica a hablar de los problemas, elaborar un plan de acción y evaluar los resultados, quizá refleje un

modo estratégico de actuar: no todos los problemas pueden ser resueltos, ni toda reflexión tiene que ser, necesariamente, completa. Si volvemos a la Tabla III podemos comprobar que las orientadoras manifestaron preocupaciones relacionadas con los alumnos, el trabajo entre alumnos y profesores, o el contexto social para las que, sin embargo, no esbozaron prácticamente ninguna solución. Precisamente, estos problemas rebasan sus posibilidades (en el caso de los problemas contextuales) o responsabilidades (en el caso de los alumnos y el trabajo de los profesores con ellos), siendo más oportuno dejarlos a un lado.

En segundo lugar, cuando las orientadoras afrontan un problema, cabe distinguir dos patrones distintos de reflexión. Si reflexionan sobre su relación con el equipo directivo o con los profesores, se centran más en definir el problema con claridad, revisando sus posibles antecedentes-causas y definiendo sus objetivos. Por el contrario, cuando reflexionan sobre los problemas del centro (es decir, sobre cuestiones técnicas como el modo de organizar la atención a la diversidad) dedican más tiempo a clarificar el plan de acción, definiendo sus pasos, los responsables y los tiempos. Así, tomando en su conjunto todas las ideas relacionadas con la definición de los problemas con los profesores y el equipo directivo, estas suman un 71%, frente a un 29% dedicado al plan de actuación. La situación es prácticamente la inversa cuando se trata de problemas relacionados con el centro: solo un 17% de las ideas contribuyen a la definición de los problemas, mientras que el resto (el 83%) engrosan el plan de acción. El primero de estos patrones de reflexión podría ser definido como un patrón «centrado en la comprensión», donde lo importante es entender cuál es el problema; y el segundo podría definirse como un patrón «centrado en la acción», pues lo acuciante parece ser hacer algo (véase la Figura III). Enlazando con la tradición sobre la IRA, el primer patrón se acercaría más a un tipo de investigación-acción práctica (por ejemplo Elliott, 1999) y el segundo a la investigación-acción técnica (Dewey, 1910; Lewin, 1948; Schön, 1983). No obstante, hay que tener en cuenta que estos tipos de investigación-acción describen posiciones demasiado sofisticadas como para ser reducidas a los estilos de reflexión detectados en nuestro estudio.

**FIGURA III.** Patrones de reflexión detectados al comparar las reflexiones de las orientadoras sobre su relación con los profesores y el equipo directivo (Patrón 1) con sus reflexiones sobre el centro escolar (Patrón 2).\*



\* Los círculos sombreados representan dónde se hace más hincapié

Lo interesante es que estos estilos no pueden anticiparse teóricamente y encierran grandes dosis de saber hacer. Cada patrón atiende a los dos componentes (definición del problema y plan de actuación), aunque en proporciones distintas. Es como si las orientadoras pensarán: «cuando los problemas son humanos, hay que comprenderlos antes de avanzar; si son técnicos, una rápida comprensión del problema puede ser suficiente para ensayar alguna solución». En el primer caso, lo prioritario es cuidar la relación; en el segundo, conseguir que las cosas cambien.

En definitiva, las orientadoras de este estudio podrían caracterizarse por reflexionar selectivamente: solo reflexionan sobre los problemas en los que tienen alguna responsabilidad y siguiendo estilos distintos en cada problema concreto.

### ¿Qué puede ser tenido en cuenta en los procesos de formación?

Si comparamos la manera en la que las orientadoras reflexionan con lo prescrito desde los modelos teóricos, cabe también imaginar algunos cambios o mejoras en sus prácticas. Pero esos cambios serán, con lo sabido, mucho más precisos y asequibles. Podrá

dirigirse la atención de estas orientadoras hacia aquellos aspectos que tienden a descuidarse, como la definición de objetivos, la temporalización, el reparto de responsabilidades y la evaluación de sus actuaciones. Más aún, si nos propusiéramos iniciar un plan de formación con ellas, nuestra ayuda podría ser mucho más ajustada y flexible, ayudándoles a ver que, cuando aborden algún obstáculo en la relación con sus compañeros, tenderán a centrarse más en los problemas, mientras que, en otros casos, quizá piensen demasiado rápido en las soluciones. Anticipar estas tendencias ayudará a compensarlas, pues no sería operativo llevar al extremo ninguno de los patrones detectados: centrarse exclusivamente en la comprensión de los problemas no sirve para resolverlos pero actuar sin comprenderlos puede conducir a la puesta en marcha de medidas ineficaces.

### **¿Qué aporta el estudio de las reflexiones al estudio del asesoramiento?**

Teniendo en cuenta qué podemos aprender del estilo de reflexión y qué es susceptible de mejora, cabe comparar la manera de reflexionar con la manera de asesorar, gracias a que también contamos con un análisis de lo segundo en estas mismas orientadoras (García y Sánchez, 2007). De esta comparación pueden extraerse dos conclusiones:

- Aunque a las orientadoras les preocupan más los problemas que encuentran en su relación con los profesores y el equipo directivo, cuando se reúnen con ellos tratan problemas más técnicos: las actividades que se realizarán en las sesiones de tutoría, la adaptación curricular que hay que hacer a algún alumno, las evaluaciones psicopedagógicas...
- Si consideramos, por tanto, solo las reflexiones sobre esos problemas técnicos, existe una gran coincidencia entre reflexión y acción. Cuando las orientadoras «reflexionan» sobre este tipo de problemas, son menos precisas definiéndolos, no establecen objetivos y no piensan cómo evaluar la eficacia de las soluciones ensayadas. Del mismo modo, cuando «asesoran», tienden a adentrarse en las soluciones antes de clarificar con los profesores los problemas y objetivos.

Así pues, existen algunas coincidencias entre pensamiento y acción cuando hay problemas técnicos de por medio. Uno y otra reproducen el mismo esquema básico: buscar soluciones aunque no esté claro el problema. La persistencia de este patrón y su ubicuidad -ha sido detectado también al analizar el trabajo de asesores de primaria (Sánchez, 2000) y de profesores de apoyo que proponen a sus alumnos las actividades que deben

hacer sin especificar previamente con qué metas (Sánchez et ál., en preparación)- hace pensar que esta es una manera espontánea de proceder, salvo cuando un problema tiene que ver con la interacción entre iguales (como los problemas de las orientadoras en su relación con los profesores) y, como dicha interacción tiene una continuidad, no podemos sustraernos al análisis de sus causas, consecuencias, manifestaciones... Ahora bien, el patrón espontáneo que lleva a no explicitar del todo nuestros razonamientos cuando pensamos sobre un problema quizá no tenga mayores consecuencias si estamos reflexionando individualmente; pero si ese problema se está resolviendo con otros y no se aclarara cómo es visto por cada participante qué objetivos se persiguen, será más probable que aparezcan malentendidos, se incumplan acuerdos que «se creía» haber tomado y, en definitiva, se ponga en peligro la relación entre unos profesionales y otros; justamente, aquello que más preocupa a las orientadoras.

Al hilo de lo anterior, es inevitable preguntarse si el proceso de reflexión de estas orientadoras podría ayudarles a identificar por sí solas esos y otros riesgos de su manera de asesorar (como una excesiva participación en el diseño de las soluciones o escasas muestras de estar recogiendo las preocupaciones de los profesores: véase, nuevamente, García y Sánchez, 2007). Para responder a esta pregunta sería necesario analizar el contenido de las reflexiones y el grado de autoconciencia que alcanzan sobre sus modos de actuar y pensar (las dimensiones 2 y 3 de la Figura III), algo que va más allá del objetivo de este trabajo, pero que también hemos llevado a cabo (García, Mena y Sánchez, en preparación). A la luz de ambos análisis, creemos que las orientadoras necesitarían, probablemente, algún tipo de asistencia para cambiar su modo de asesorar. Resumimos aquí tres indicadores que nos llevan a esta conclusión:

- Cuando reflexionan sobre las causas que pueden haber dado lugar a los malentendidos o discusiones con sus compañeros, en el 67% de los casos señalan que hay profesores que quieren entorpecer su trabajo y solo esporádicamente (en el 33% de los casos restantes) asumen una visión más contextual e interactiva, según la cual, por ejemplo, puede haber profesores que temen hacer mal lo que ellas les sugieren. Sin embargo, es precisamente una visión interactiva la que empujaría a introducir cambios en el modo de asesorar. Solo una visión interactiva podría llevar a pensar que, por ejemplo, es importante comprender qué preocupa exactamente al profesor antes de proponerle algún cambio que a lo mejor no responde a sus necesidades o no tiene en cuenta sus expectativas de éxito.

- Cuando las orientadoras narran los antecedentes que preceden a las situaciones conflictivas, hablan de actuaciones que llevaron a cabo en solitario o con algunos profesores en particular –pero no con otros–, o de ocasiones en las que piden información a los profesores sobre lo que estos hacen en las horas de tutoría. Si analizamos esta forma de proceder, es fácil encontrar elementos que podrían ser considerados como amenazas potenciales para una relación de colaboración (Sánchez, 2000): así, el hecho de que las orientadoras establezcan coaliciones (trabajen más estrechamente con los profesores afines que con los que no lo son) o que adopten, a ojos de los profesores, una posición «de poder» (preguntándoles qué hacen en sus tutorías) puede incrementar el riesgo de confrontaciones abiertas u otras formas de rechazo y evasión. De manera similar, cuando las orientadoras piensan en qué pueden hacer para resolver los conflictos dicen que hay que «convencer» a los profesores para que realicen ciertas actividades, que «no se puede ceder» ante ellos, que hay que «darles» ideas o que a veces hay que ser más «directivos». Este conjunto de reflexiones sitúa a las orientadoras en un dilema difícil de resolver: por un lado, desean generar más consenso pero, por otro, parecen inclinarse por estrategias menos negociadoras.
- Finalmente, y siempre según nuestros datos, las orientadoras no revisan críticamente –al menos en presencia del investigador– estos pensamientos, pues solo el 7% de sus ideas reflejaban algún grado de análisis autoconsciente. Es decir, piensan en lo ocurrido, sus desencadenantes, lo que han hecho o piensan hacer, pero sin que las ideas que emergen sean objeto de un escrutinio consciente. Consecuentemente, el modo de asesorar de las orientadoras es coherente con sus maneras de pensar, reforzándose mutuamente, sin que este tándem llegue a ser cuestionado.

Para terminar, además de la representatividad de los resultados (solo hemos analizado a dos profesionales, en dos centros particulares y durante seis días) o el hecho de que las orientadoras no intervinieran en la interpretación de los resultados, podría hacerse otra objeción a este estudio. Lo que hemos analizado son producciones espontáneas de dos orientadoras a las que no se les daba ninguna instrucción para que reflexionaran de un modo determinado. Podría decirse que una consecuencia de esta decisión es que las orientadoras no manifestaran todo lo que podrían estar pensando y que, por lo tanto, solo hayamos atrapado vagamente sus modos de reflexión. De hecho, aunque no contamos con ningún precedente similar que nos permita comparar

nuestro corpus con otros, el nuestro (integrado por 161 ideas) quizá resulte limitado. Pero bien podría ocurrir lo contrario: que incluso sin ninguna instrucción previa, las orientadoras hubieran sentido la necesidad de justificar y explicar su trabajo al observador, dada su presencia constante en todas sus reuniones y actividades y dado también que posteriormente iban a participar en un seminario sobre asesoramiento. Es decir, puede que nuestra presencia desencadenara más ciclos de reflexión y más complejos que los habituales. De ser esto así, asumimos que habríamos perdido algo de la validez interna que deseábamos para nuestro estudio, pero no estaríamos subestimando (quizá al contrario) la capacidad de reflexión de las orientadoras.

## Referencias bibliográficas

- AREA, M. Y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78.
- BAXTER, M. B. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1), 31-42.
- BIRMINGHAM, C. (2004). Phronesis. A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- BORKO, H. & PUTNAN, R. T. (1996). Learning to Teach. En D.C. BERLINER & R.C. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-780). New York: Simon & Schuster McMillan.
- BURBANK, M. D. & KAUCHAK, D. (2003). An Alternative Model for Professional Development: Investigate into Effective Collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19, 499-514.
- BUTLER, D., NOVAK, H., JARVIS-SELINGER, S. & BECKINGHAM, B. (2004). Collaboration and Self-regulation in Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, C. (2001). Carr and Kemmis's Reflections. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 35 (1), 85-100.
- CROCCO, M. S., FAITFULL, B. & SCHWARZ, S. (2004). Inquiry Minds Want to Know. Action Research at New York City Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 19-30.

- COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- COUSIN G. (2002). Strengthening Action-Research for Educational Development, *Educational Developments*, 1 (3), 5-7.
- DEWEY, J. (1910). *How we Think*. Boston: Heath & Co.
- (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ESCUADERO, J. M. (1992). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. En J. M. ESCUDERO y J. M. MORENO (Coords.), *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. (pp. 51-96). Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESTEBARANZ, A. (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En C. MARCELO GARCÍA y J. LÓPEZ YÁNEZ (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 189-223). Barcelona: Ariel Educación.
- ELLIOTT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- ETHELL, R. G. & MCMENIMAN, M. M. (2000). Unlocking the Knowledge in Action of an Expert Practitioner. *Journal of Teaching Education*, 51 (2), 87-100.
- GARCÍA, J. R., MENA, J. J. y SÁNCHEZ, E. (en preparación). *Analysis of the Spontaneous and Contextual Reflections of Two Educational Consultants: Does the Reflection-Action-Research Foster the Problem Solving Processes, the Awareness about Beliefs and Behaviours, and the New Knowledge Generation?*
- GARCÍA, J. R. y SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- GROSSMAN, P. (1991). Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 342-359.
- JOHN, P. D. (2002). The Teacher Educator's Experience: Case Studies of Practical Professional Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18, 323-341.
- JOHNSON, H. C. G. & NORMANN, R. (2004). When Research and Practice Collide: the Role of Action Research when There Is a Conflict of Interest with Stakeholders. *Systemic Practice and Action Research*, 17(3), 207-235.
- KAJANE, A. (2003). Structure and Content: the Relationship between Reflective Judgment and Laypeople's Viewpoints. *Journal of Adult Development*, 10 (3), 173-188.



- KAMINSKI, E. (2003). Promoting Pre-service Teacher Education Student's Reflective Practice in Mathematics. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (1), 21-32.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (Eds.). (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- KESSELS, J. P. A. M., & KORTAGHEN, F. A. J. (1996). The Relationship between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher*, 25 (3), 17-22.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KORTAGHEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., & WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. NJ, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEWIN, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- LIEBERMAN, A. (1995). Restructuring Schools: the Dynamics of Changing Practice, Structure and Culture. En A. LIEBERMAN (Ed.), *The Work of Restructuring Schools* (pp. 1-17). New York: Teachers College Press.
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.
- McLAUGHLIN, T. (1999). Beyond Reflective Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 31, 9-25.
- McLELLAN, E. (2004). How Reflective is the Academic Essay? *Studies in Higher Education*, 29 (1), 76-89.
- McTAGGART, R. (1996). Issues for Participatory Action Researchers. En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.), *New Directions in Action Research* (pp. 243-255). London: Falmer Press.
- MASTRILLI, T. & SARDO-BROWN, D. (2002). Novice Teachers' Cases: a Vehicle for Reflective Practice. *Education*, 123 (1), 56-62.
- MENA, J. (2007). *La Investigación-Reflexión-Acción (IRA) 25 años después. Una comparación entre lo que se sabe, se divulga y se hace a partir del análisis de documentos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- MONEREO, C. Y SOLÉ, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. EN C. MONEREO E I. SOLÉ (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.
- MOON, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.

- MURILLO, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo. En C. MARCELO GARCÍA Y J. LÓPEZ YÁNEZ (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 40-59). Barcelona: Ariel Educación.
- PRICE, J. N. & VALLI, L. (2005). Preservice Teachers Becoming Agents of Change. Pedagogical Implications for Action Research. *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 57-72.
- PUTNAN, R. & BORKO, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teachers' Learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- ROBERTSON, J. (2005). *Coaching Leadership: Building Educational Leadership Capacity Through Coaching Partnerships*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research Press.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E., CIGA, E., MENA, J. J., RUEDA, E., GARCÍA, J. R., Y TILLEMA, H. (en preparación). *The Challenge to Teach Self Regulated Learning: Difficulties Teachers Encounter in Teaching Dyslexic Students*.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SOLÉ, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE.
- TILLEMA, H. H. (2000). Belief Change towards Self-directed Learning in Student Teachers. Immersion in Practice or Reflection on Action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- (2006). Constructing Knowledge in Professional Conversations. The Role of Beliefs on Knowledge and Knowing. *Learning and Instruction*, 16 (6), 592-608.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- WARD, J. R. & MCCOTTER, S. S. (2004). Reflection as a Visible Outcome for Pre-service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- WEST, J. F. & IDOL, L. (1987). School Consultation (Part i): an Interdisciplinary Perspective on Theory, Models and Research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 388-408.

- WETZSTEIN, A. & HACKER, W. (2004). Reflective Verbalization Improves Solutions. The Effects of Question-based Reflection in Design Problem Solving. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 145-156.
- WHIPP, J. (2003). Scaffolding Critical Reflection in Online Discussions. Helping Prospective Teachers Think Deeply about Field Experiences in Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 321-333.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. M. (1993). Action Research: Personal Renewal and Social Reconstruction. *Educational Action Research*, 1, 199-219.

**Dirección de contacto:** José Ricardo García Pérez. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Madrigal de las Altas Torres, 3. 05003, Ávila. E-mail: jrgarcia@usal.es

# Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias

## An Upheaval in Higher Education: Education by Competences

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-040

Juan Ignacio López Ruiz

*Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa.  
Sevilla, España.*

### Resumen

La implementación del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria supone situarla en conformidad con las nuevas necesidades y demandas que se derivan de la sociedad de la información. El objetivo de este artículo es avanzar en esta innovadora dirección proponiendo un nuevo modelo de enseñanza universitaria fundamentado y contrastado en la práctica educativa. Después de describir un enfoque ecosistémico de las competencias en donde se indican los rasgos que las definen, se propone formular los objetivos formativos a partir de la distinción de los elementos que los integran. En paralelo, se plantea la pertinencia de seleccionar y organizar los contenidos académicos tomando como base módulos disciplinares o, mejor aún interdisciplinares, estructurados en núcleos problemáticos y redes de problemas. Asimismo, se presenta una metodología didáctica innovadora que promueve un aprendizaje activo, reflexivo y auténtico basado en la investigación colaborativa de los estudiantes tomando como base distintas fuentes de información: impresas, audiovisuales, informáticas e institucionales. Por último, se describe un enfoque holístico para la evaluación de la adquisición de las competencias en el que se distinguen tres momentos claves: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. Para realizar esta compleja y rigurosa valoración del aprendizaje académico se indican una serie de técnicas e instrumentos que permiten una evaluación auténtica puesto que integran tanto evidencias de conocimiento como evidencias de desempeño. Este nuevo modelo está siendo implementado en algunas materias de distintas facultades de la Universidad de Sevilla (Pedagogía, Psicología, Odontología,

Económicas -fase inicial-, entre otras). Los resultados obtenidos demuestran que se incrementa el nivel y calidad del aprendizaje académico en cuanto que los estudiantes logran adquirir las competencias previstas. El artículo concluye señalando la necesidad de que este reciente enfoque pedagógico esté sustentado en un cambio profundo en tres componentes básicos del sistema convencional de Educación Superior: estructura institucional, cultura académica y currículo universitario.

*Palabras clave:* enseñanza universitaria, enseñanza basada en proyectos, innovación currículo universitario, rediseño programa docente, formación por competencias, estrategias didácticas, evaluación de competencias, calidad docencia universitaria, Proceso de Bolonia.

### **Abstract**

Implementation of the competence approach at the university teaching level means enabling university teaching to equal the new needs and demands of the information society. The aim of this paper is to move in this innovative direction by proposing a new model of university teaching based on and tested in educational practice. An eco-systemic competence-based approach is described, and the approach's defining features are given. Educational aims are then formulated, starting with a map of their constituent elements. A proposal is made regarding the validity of selecting and organizing academic contents on the basis of discipline-specific or, even better, interdisciplinary modules structured into core problems and problem networks. Likewise, an innovative didactic methodology is presented, which promotes active, reflexive, true learning based on cooperative student research, on the basis of different sources of information: printed matter, audiovisuals, computerized sources and institutional sources. Lastly, a holistic focus is described for evaluating competence acquisition, in which three key points in time are distinguished: diagnostic evaluation, formative evaluation and additive evaluation. A series of techniques and instruments are outlined for performing this complex, rigorous evaluation of academic learning. These techniques and instruments make it possible to conduct a true evaluation, because they incorporate knowledge evidence and performance evidence at the same time. This new model is being implemented in a number of subjects at different schools at the University of Seville (inter alia, the School of Education, the School of Psychology, the School of Odontology and the School of Economics -undergraduate phase). Results show increases in the level and quality of academic learning as students master expected competences. The paper ends by pointing out the need for this brand-new pedagogical approach to be based on a deep change in three key elements of the conventional higher education system: institutional structure, academic culture and university curriculum.

*Keywords:* university teaching, teaching through projects, university curriculum innovation, redesigning of teaching syllabuses, education by competences, didactic strategies, competence evaluation, university teaching quality, Bologna Process.

## Introducción

La universidad constituye una institución de formación superior que tiene entre sus fines principales la preparación de profesionales altamente cualificados que van a desempeñar múltiples puestos de responsabilidad en distintos campos laborales. Junto a esta elevada capacitación de los egresados, las instituciones universitarias tienen como propósitos esenciales la creación y difusión del conocimiento científico y su contribución al desarrollo tecnológico, el crecimiento económico sostenible, la extensión cultural y el progreso social. En realidad, en uno u otro sentido, las universidades se han convertido en una de las instancias clave de las sociedades desarrolladas que se han situado generalmente, al menos en lo referente a investigación científica y tecnológica, en una posición avanzada. No obstante, en el ámbito de la docencia universitaria, las estrategias didácticas y los métodos de enseñanza que mayoritariamente se han empleado han quedado anclados en el pasado y en estos momentos pueden considerarse ciertamente obsoletos.

La introducción del enfoque de competencias puede concebirse pues como una interesante y sistemática tentativa para poner la formación universitaria a la altura de los nuevos tiempos. Son múltiples los cambios que ha experimentado nuestro entorno en las últimas décadas, hasta el punto de que se ha evolucionado desde la era industrial a la sociedad de la información. Nuestro contexto social se ha transformado en todas sus esferas constitutivas y esto plantea nuevas demandas y desafíos a los sistemas de Educación Superior. Evidentemente, no es lo mismo preparar a los estudiantes para que consigan una formación especializada y única que los capacite para desarrollar un puesto específico de trabajo inmutable, que formar a los egresados de manera técnica y polivalente para dotarles de las competencias necesarias que les van a permitir un desempeño eficaz en distintas ocupaciones a lo largo de su carrera profesional.

Aunque se trata de un enfoque pedagógico que ha sido importado desde otros campos como la formación profesional o la gestión y capacitación de recursos humanos, existe un consenso amplio y generalizado para concebirlo como un modelo válido también en la Educación Superior. Teniendo presentes las debidas cautelas y los posibles riesgos que esta traslación comporta, puede afirmarse que en nuestro ámbito representa un reciente paradigma que se encuentra por tanto en continua construcción. Dentro de este marco emergente, hemos tratado de responder de modo preciso y resumido al siguiente conjunto de cuestiones que consideramos relevantes para la temática que nos ocupa: «¿qué razones justifican la formación por competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior?, ¿qué es una competencia

y cuáles son sus rasgos definitorios?, ¿cómo convertir las competencias en el eje del programa y la práctica docentes?, y, en fin, ¿qué cambios fundamentales tienen que darse en la educación superior para implementar de modo eficaz el modelo innovador que se pretende introducir?». Esta serie de interrogantes plantea importantes retos y potenciales dilemas para los profesores universitarios. Al análisis detallado y riguroso de estas problemáticas que destacamos como claves dedicamos el presente artículo.

### **Justificación del enfoque de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: pertinencia y calidad**

En general, las instituciones de educación superior tienen que hacer frente a las nuevas demandas y desafíos que presenta una compleja sociedad en cambio continuo y acelerado. No solo en el marco europeo sino prácticamente a nivel mundial los sistemas educativos superiores están experimentando en este momento importantes procesos de reforma tanto en el plano organizativo como principalmente en la dimensión curricular y pedagógica referida a los planes de estudios, las programaciones docentes y los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por tanto, de poner a la Educación Superior a la altura de los tiempos que corren. En conjunto, podemos considerar que las razones que justifican la inclusión del enfoque de competencias a partir de ahora en la enseñanza universitaria son las siguientes:

- «Conseguir la coherencia e integración de todo el sistema educativo»: parece obvio que se promueva una formación basada en competencias en la Educación Superior, cuando se está aplicando en paralelo una reforma de la enseñanza no universitaria que tiene como eje un enfoque análogo de competencias.
- «Reorientar la misión de la Educación Superior en el siglo XXI»: dados los distintos tipos de competencias genéricas y específicas, este enfoque pedagógico permite una formación integral del alumnado. Por un lado, las competencias transversales van encaminadas a lograr en la Educación Superior una adecuada formación de la ciudadanía en valores democráticos y desarrollo humano. Por otro, posibilita la adquisición de conocimientos especializados y destrezas profesionales propias del campo en cuestión.
- «Conectar con el inestable mundo laboral»: el origen de este modelo proviene del ámbito empresarial, concretamente del área de selección y formación

de recursos humanos. Trasladarlo al marco universitario supone empezar a trabajar con una lógica más o menos similar y, sobre todo, articular un tipo de formación que responda a las nuevas demandas del movable mercado de trabajo.

- «Abrir una puerta a la interdisciplinariedad»: adquirir una competencia determinada a partir de una única materia es casi imposible, por lo que el enfoque ideal para lograr su pleno desarrollo es el inter o transdisciplinar. Este es el motivo por el que un buen plan de estudios de una determinada carrera tiene que estructurarse en vez de en una serie de asignaturas compartimentadas y desconectadas en un sistema de módulos más o menos integrados.
- «Renovar las metodologías docentes»: lograr un conjunto de competencias tanto genéricas como específicas es bastante improbable si la enseñanza universitaria sigue consistiendo primordialmente en clases magistrales donde un profesor experto explica un tema concreto a una audiencia indocta que permanece en silencio.
- «Mejorar la evaluación del aprendizaje»: en una formación superior basada en competencias no es suficiente con evaluar los conceptos o principios científicos asimilados por los estudiantes. Más bien, lo que tenemos que valorar es su aprendizaje auténtico, es decir, aquellos conocimientos y habilidades verdaderamente adquiridos por los alumnos que son capaces de aplicarlos en la resolución de problemas complejos en diferentes contextos y situaciones más o menos próximas al mundo laboral y a la vida cotidiana.
- «Evaluar la práctica docente»: el enfoque de competencias es holístico, por lo que además de ser útil para valorar el aprendizaje del alumnado puede ser usado asimismo para evaluar el proceso de enseñanza. De hecho, al mismo tiempo se refiere y se precisan cuáles son las competencias que un buen docente debe desarrollar en sus clases, por lo que pueden utilizarse como elementos de valoración y de mejora de la docencia universitaria.
- «Posibilitar la convergencia»: como los planes de estudios de titulaciones iguales no van a ser idénticos en distintas universidades de España y de Europa, lo que va a permitir una deseable homologación de los títulos van a ser precisamente las competencias. Esto significa que aunque las materias y contenidos impartidos en una carrera específica no sean exactamente los mismos en diversas universidades, sí que tienen que coincidir en lo esencial las competencias que tengan que desarrollar los futuros profesionales.



En suma, la introducción y aplicación del enfoque de competencias implica una transformación profunda de la institución y de la enseñanza universitaria que viene avalada por una considerable serie de motivos. Como hemos indicado, estas razones que justifican su contemplación en la educación superior son de diversos tipos: estructurales, teleológicas, pedagógicas, empresariales y de integración.

### **Las competencias en la enseñanza universitaria: concepto y rasgos definitorios**

Puede considerarse que el origen de las competencias en el ámbito de la formación tiene una doble procedencia. Por un lado, las competencias han representado un pilar fundamental en la mejora y reforma de la formación profesional. Por otro lado, las competencias han sido estudiadas, sistematizadas y aplicadas en el ámbito empresarial para la selección y formación continua de los trabajadores. No obstante, como ha demostrado Rué (2007), la implementación de este enfoque en el ámbito de la enseñanza universitaria implica unos parámetros singulares que lo distinguen de la aplicación que hasta ahora ha tenido en los dos planos señalados. Son precisamente estas líneas peculiares las que vamos a tratar de perfilar en este trabajo.

La noción de competencias no puede considerarse estrictamente unívoca por lo que se han desarrollado distintas definiciones, sobre todo hasta el momento, dentro del área empresarial de recursos humanos y en el nivel de la Formación Profesional. Desde ambas perspectivas se pone el punto de mira en las capacidades y habilidades que una persona requiere para desempeñar un empleo concreto con eficiencia. Esto hace que sea necesario elaborar una conceptualización más específica en el campo de la Educación Superior, para integrar además de la pericia en la realización de las tareas profesionales los saberes fundamentales que se deben poseer desde una perspectiva académica. Por tanto, se trata de conseguir un delicado equilibrio entre la mejora del nivel de empleabilidad de los egresados y su elevada formación científica y humanística. Desde nuestro punto de vista, este es justamente el punto crucial que distingue la inclusión de las competencias en la Educación Superior del uso que ha tenido en los otros dos casos. Aportemos a continuación algunas de las definiciones que se han dado al respecto.

Marelli (2000, p. 7), desde un marco empresarial, ha definido la competencia como «capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos».

En el mismo plano, desde el área de recursos humanos, Le Boterf (2001, p. 23) la interpreta como «una construcción a partir de una combinación de recursos propios (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño».

Refiriéndose más concretamente al ámbito educativo, Catalano, Avolio de Cols y Sladogna (2004, p. 39) la conciben como «la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten las acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescritos».

Por tanto, lo más adecuado sería mantener una visión «ecosistémica» de las competencias; es decir, concebirlas como un sistema de conocimientos, habilidades y actitudes que son utilizados de modo interactivo en la ejecución oportuna de tareas y en la resolución de problemas más o menos complejos en el marco de una determinada situación y movilizando los recursos y medios disponibles en el ambiente específico en que se opera, teniendo en cuenta que este contexto puede ser, en nuestro caso, tanto académico como laboral. A su vez, conviene resaltar que generalmente el sujeto no usa una única competencia sino que a causa de su naturaleza global y en función del nivel de complejidad de la tarea ejecutada o problema abordado se suelen utilizar de modo conjunto varias competencias en paralelo. Por último, las competencias cumplen una función teleológica en la medida en que van encaminadas a conseguir ciertos fines relacionados con resultados o productos valiosos. El desempeño de las competencias en una situación problemática conduce ineludiblemente a unas correspondientes consecuencias y al alcance de ciertos logros positivos. Si los resultados o productos derivados del despliegue de las competencias no se consideran satisfactorios, se concluye que esa persona todavía no es competente, diestra o experta en la realización de esa tarea o en la resolución de ese problema. Es una perspectiva que se sitúa en una línea paralela al modelo holístico de competencias que proponen Rychen y Salganik (2006).

De las argumentaciones expuestas se pueden extraer los siguientes elementos integrantes de la competencia:

- «Esquemas de acción»: son modelos mentales de representación de la acción o de anticipación de resultados que el sujeto construye en función de los recursos personales y ambientales con los que cuenta.

- «Saber es»: son los conocimientos que se precisan activar y aplicar en la situación problemática. Funcionan a su vez como un sistema de ideas o principios que se ponen en relación para interpretar y actuar en ese contexto.
- «Saber hacer»: son el conjunto de destrezas y habilidades que es necesario desplegar en ese momento o transferir a otros contextos y situaciones.
- «Saber ser»: se refieren al elenco de actitudes, valores, atributos personales y disposiciones que median la puesta en juego de los conocimientos y destrezas.
- «Resultados positivos o favorables»: es el estado final alcanzado después del desempeño eficaz de la tarea.

En síntesis, las competencias se manifiestan y se demuestran en la acción, lo que implica que la Educación Superior debe poner el énfasis en proporcionar un acervo de conocimientos culturales y científico-técnicos que sean sustantivos y relevantes, junto a un conjunto de destrezas y habilidades clave y a un sistema de valores y actitudes que doten a los estudiantes de altas capacidades para desarrollar tareas complejas y resolver problemas académicos o profesionales, tanto individualmente como en el seno de equipos heterogéneos. Se trataría de desarrollar en los estudiantes futuros profesionales, en términos de Schön (1987) y de Dewey (1989), una «práctica reflexiva» concebida como la capacidad para articular conocimientos y creencias, analizar sus fundamentos y su posible adecuación y activación en un determinado contexto y situación problemática, a la luz de los requerimientos de la acción y la valoración de las consecuencias. Es una facultad nuclear que se basa en el desarrollo de un pensamiento y una acción deliberativos que integraría en nuestro ámbito una práctica académica y profesional regulada por una serie de principios éticos y valores ciudadanos. Consistiría pues en movilizar y poner en juego un conjunto de saberes y destrezas durante la intervención personal o grupal en un ambiente específico para la resolución de problemas que encierran un cierto grado de incertidumbre.

Como conclusión de este apartado pueden derivarse las siguientes características o rasgos definitorios de las competencias:

- «Sistematicidad»: operan como un conjunto de elementos que a su vez interactúan en el seno de una constelación de competencias. Hay que concebirlas globalmente puesto que son empleadas interdependientemente unas de otras.
- «Secuencialidad»: requieren un desarrollo progresivo y no se consiguen trabajándolas sólo a lo largo de la infancia y la adolescencia, por lo que hay que continuar ejercitándolas de manera cada vez más compleja durante la etapa adulta.

Además, son dominadas por los sujetos en un cierto grado o nivel de logro, por lo que siempre pueden ser perfeccionables. A causa de este singular rasgo se hace referencia hoy al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- «Funcionalidad»: el sentido final de las competencias es su uso en la resolución de problemas complejos o en la ejecución eficaz de tareas.
- «Contextualización»: se adquieren a partir de su utilización en diferentes ambientes y situaciones inciertas. Una vez dominadas pueden ser transferidas a otros escenarios y situaciones.
- «Autenticidad»: los ambientes en los que se aprendan han de ser lo más similares posibles a la vida real, puesto que son aplicadas de manera continua en nuestro entorno cotidiano; en nuestro caso esto hace referencia al mundo laboral y empresarial.
- «Proyección social»: son adquiridas por los ciudadanos individualmente para, con su uso adecuado, contribuir colectivamente al bienestar social, el crecimiento económico y el desarrollo sostenible.
- «Innovación»: analizada desde una doble perspectiva. Por un lado, un profundo dominio de las competencias requiere el oportuno despliegue de la capacidad de creatividad y de adaptación positiva a diversos y múltiples cambios. Por otro, la integración de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior representa una importante reforma que pretende el incremento de la calidad tanto de la docencia como de la gestión.

En síntesis, las competencias son un sistema de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr un pleno desarrollo personal integral, lo que repercute tanto en la mejora de la calidad de la Educación Superior como en la deseable prosperidad económica, social y ambiental.

### **El rediseño del programa y la práctica docentes basados en competencias**

Con todo lo expuesto hasta aquí, parece claro que la introducción del enfoque basado en competencias en la Educación Superior no afecta únicamente a la reformulación de los planes de estudio de cada carrera, sino que además implica una reconstrucción

de los programas de cada módulo o asignaturas integrantes y una profunda redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje convencional en las instituciones universitarias. Bajo nuestro punto de vista, representa un verdadero giro copernicano en la educación superior en tanto que requiere avanzar de una enseñanza focalizada en el profesor y en la transmisión de una serie de materias académicas desligadas, abstractas y descontextualizadas, a una enseñanza centrada en los estudiantes y su proceso de adquisición de competencias genéricas y específicas a lo largo de la carrera.

Existe al respecto un consenso generalizado en considerar que la formación basada en competencias supone un cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad y, por ende, en los procedimientos para diseñar el programa docente. La introducción de este nuevo enfoque en nuestra práctica profesional demanda pues una reconstrucción completa del programa de cada asignatura o módulo, lo que deriva en un cambio de perspectiva a la hora de diseñar cada una de las partes o elementos del programa: objetivos, contenidos, metodología, y evaluación. Analicemos brevemente las innovaciones que se deben contemplar, a nuestro juicio, para cada uno de estos componentes.

### **La formulación de objetivos formativos: el desglose de las competencias**

El enfoque ecosistémico u holístico que estamos defendiendo en este trabajo nos lleva a plantear la conveniencia de que los objetivos del programa se desagreguen en los elementos integrantes de las competencias. Así, nuestra propuesta es distinguir entre cuatro tipos de objetivos:

- Teóricos: relacionados con la dimensión conceptual del módulo o la materia en cuestión. Se refiere pues a lo que deben «saber» los estudiantes.
- Prácticos: relativos al plano del «saber hacer» y que por tanto se vinculan a las destrezas y habilidades que se pretenden fomentar, tanto generales como específicas.
- Actitudinales: referidos a la integración de un componente axiológico sobre el «saber ser» que se alimenta por un lado de una determinada ética profesional (código deontológico) y por otro de valores universales y democráticos relativos al desarrollo humano, social y ecológico.
- De apertura al cambio: referidos específicamente a aquellas estrategias y disposiciones relacionadas con la capacidad de «saber aprender» y de afrontar las

transformaciones y perturbaciones de modo positivo y eficaz. Hace alusión a la facultad para reconstruir el conocimiento profesional en función de los continuos cambios e innovaciones que tienen lugar en el entorno social, empresarial y laboral.

Conviene insistir en que esta diferenciación se realiza solo como una tarea analítica que sistematiza el diseño del programa, pues desde la perspectiva integral en que nos situamos estos diversos tipos de objetivos se van a trabajar y a adquirir de modo global. En este sentido, constituyen más bien una guía que orienta la enseñanza del módulo o materia en cuestión. Para ello, la formulación de los objetivos se hace de modo similar a la definición de competencias.

### **La selección y organización de los contenidos académicos: núcleos problemáticos y redes de problemas**

La implantación de este nuevo modelo afecta también a este componente básico del programa docente. La estrategia academicista imperante en la Educación Superior ha inducido la existencia de un currículo universitario configurado por un extenso elenco de asignaturas inconexas que se cursan a lo largo de varios cursos. Y, a su vez, los programas se han sobrecargado de temas desunidos unos de otros en los que la única fuente de selección que ha primado ha sido la disciplina científica de referencia (Perrenoud, 2005). Esto ha dado lugar en la mayoría de los casos a programas compuestos por un sinnúmero de temas que apenas casi da tiempo a cubrir en el curso o cuatrimestre correspondiente. Como el criterio exclusivo que se ha tenido en cuenta por parte del docente a la hora de su elaboración ha sido el epistemológico, el considerable incremento de la producción científica en las últimas décadas ha conducido en bastantes áreas a programas que han visto su contenido aumentado drásticamente con el paso de los años.

Sin embargo, consideramos que en la sociedad de la información los contenidos incluidos en los proyectos docentes universitarios tienen que ser sometidos a una relativa reducción así como a una necesaria integración. La fragmentación y atomización del conocimiento académico que hasta ahora ha predominado en las universidades tiene que empezar a abrir paso a un enfoque más interdisciplinar si realmente pretendemos una auténtica inclusión del modelo de competencias. En este sentido, habría que empezar a avanzar, como propone Lasnier (2000), hacia programas más integrados y menos

sobrecargados que permitan abordar situaciones globales más acordes con la naturaleza holística de las competencias. Por lo tanto, defendemos la pertinencia en la sociedad de la información de pasar de programas docentes estructurados en torno a módulos organizados tomando como base núcleos problemáticos y redes de problemas. Creemos que la clásica separación en temas de los proyectos docentes académicos no facilita que los estudiantes comprendan globalmente los diversos y múltiples contenidos incluidos en una determinada materia.

En esta línea, estamos completamente de acuerdo con Salas (2005, p. 7) cuando afirma que «diseñar un currículum por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas». Resulta evidente que esta sería la posición más avanzada y radical, pues la otra posibilidad que en cambio no altera la ordenación convencional del currículum universitario es utilizar los núcleos problemáticos en el marco de cada materia. Se trata en todo caso de una opción clave que determina en gran medida el pilar central de organización del currículum universitario. En el primer caso, el programa adoptaría la forma de módulos interdisciplinares, mientras que en el segundo caso la planificación docente se realizaría por asignaturas. Ahora bien, en ambas situaciones –al igual que ya hemos defendido para las enseñanzas preuniversitarias (López Ruiz, 2005)– abogamos por la necesidad de estructurar las programaciones tomando como eje una red de problemas y no una serie de temas. La formación por competencias nos lleva pues a replantear profundamente la ancestral y compartimentada estructura disciplinar y temática del currículum universitario.

Así, en vez de diseñar un determinado curso mediante una serie de materias entre las que no se establece ni en la programación ni en la práctica ningún tipo de interrelación, podríamos construir ese mismo nivel a través de un conjunto de módulos interdisciplinares que guardan una estrecha conexión entre sí. En lugar de dividir y diseccionar considerablemente el currículum universitario, lo que deberíamos hacer a partir de ahora es, como postula Morin (1998), empezar a conectar, contextualizar e integrar los contenidos que se abordan, o incluso se solapan, en distintas disciplinas. Sería una innovación en parte similar a la pionera y original experiencia que ha desarrollado un equipo de docentes de Ingeniería Informática de la Universidad de Alicante que ha integrado distintas materias afines dentro de un módulo que plantea como meta la producción de un videojuego (Reverte, Gallego, Molina y Satorre, 2007).

En cualquier caso, esta organización alternativa de los contenidos del programa docente, sea de modo disciplinar o interdisciplinar, comporta una cierta reducción del número de temas cuando su cantidad es claramente excesiva. Puesto que el acento ya no se pone tanto en los conocimientos meramente académicos como en el dominio

de las competencias genéricas y específicas del módulo o de la materia, lo más acertado es restringir los principios y nociones científicas a las fundamentales e «integrar las diversas cuestiones a abordar mediante una red de núcleos problemáticos». Esta nueva estructura reticular queda configurada entonces por un número limitado de interrogantes que se consideran claves en esa materia o módulo. A su vez, cada núcleo problemático seleccionado ha de desplegarse mediante una respectiva red de problemas. Si este conjunto de redes ha sido digitalizado, pueden establecerse los correspondientes hiperenlaces entre la red principal de núcleos problemáticos y las otras redes de problemas de cada núcleo. Se obtiene así una estructura reticular tridimensional e integrada por la que inclusive puede navegarse a la hora de mostrar los contenidos académicos de manera interactiva.

### **La renovación de la metodología docente en un enfoque de competencias**

Además de una reformulación de los objetivos y contenidos del programa, la puesta en juego de un enfoque basado en competencias requiere una profunda renovación de las metodologías mayoritaria y habitualmente usadas por los profesores universitarios. Debemos insistir en que este nuevo modelo representa un genuino giro copernicano y de paradigma en la Educación Superior, en tanto que supone cambiar de un docente transmisor de conocimientos a un profesor tutor que guía, facilita y supervisa la adquisición de competencias por parte del alumnado. En paralelo, los estudiantes han de modificar su tradicional papel pasivo y receptivo por un papel más activo, participativo e «indagativo». Este nuevo estilo docente permite la introducción de diferentes estrategias didácticas innovadoras y la diversificación del tipo de actividades que se plantean, al tiempo que demanda limitar el lugar central que hasta ahora ha ocupado la exposición magistral en la Educación Superior. En esta dirección se viene proclamando la necesidad del cambio hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje y en los estudiantes (Unesco, 1998; Declaración de Bolonia, 1999; Yániz, 2006). Para caminar en esta línea, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior propone la formación en competencias junto al nuevo sistema de créditos ECTS, que solicita la identificación y cuantificación del tiempo empleado por los estudiantes en la realización de diversos tipos de tareas.

Como la meta es dotar a los alumnos adultos universitarios de mayor capacidad de gestión del aprendizaje concediéndoles un papel protagonista (Knowles, Holton y Swanson, 2001), se han de diseñar actividades que promuevan el diálogo



o debate, la experimentación, la investigación, las prácticas laborales o clínicas, las simulaciones, las demostraciones, los trabajos de campo, el análisis de documentos o publicaciones científicas, las técnicas de dinámica de grupos, la elaboración de ensayos, informes, memorias o portafolios; la aplicación de modelos o técnicas, la presentación de tareas individuales o grupales, la revisión de monografías, la dirección de seminarios, la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, la interpretación o construcción de una gráfica, tabla, plano o mapa; la participación en foros, la creación de webs, *blogs* o *wikis*, etc. Junto a esta serie de actividades innovadoras que siguen el principio básico del enfoque por competencias de «aprender haciendo y reflexionando», indicamos el importante lugar que pueden llegar a ocupar tres estrategias de enseñanza investigativas que consideramos claves en la implantación de este nuevo modelo: el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza basada en proyectos y el estudio de casos.

A la hora de elaborar los programas docentes, junto con las nuevas guías didácticas, es ineludible tener presente este cambio innovador en los métodos de enseñanza que se van a utilizar, así como en las actividades que se van a diseñar. A este respecto, recomendamos emplear una completa serie de recursos y materiales didácticos, conjuntamente con un amplio abanico de «fuentes de información» que podemos encuadrar en cuatro modalidades: documentales, audiovisuales, informáticas y tecnológicas, e institucionales. En todo caso, consideramos imprescindible pasar del uso de un único manual de la materia al manejo de libros y artículos especializados, así como de los *mass-media* en la sociedad de la información: prensa, radio, cine y televisión. Asimismo, en ciertas ocasiones puede resultar conveniente recurrir al video y a los montajes audiovisuales, sean bien de producción propia por parte del profesor o de los alumnos, o bien productos distribuidos comercialmente o disponibles en centros de recursos. Y, evidentemente, no hay que olvidar el papel esencial que actualmente están empezando a jugar las nuevas tecnologías y en concreto Internet, empleadas tanto como poderosa y global herramienta de investigación como múltiple y digitalizado medio de comunicación (Cebrián, 2003).

Por lo demás, la formación basada en competencias requiere la utilización de métodos docentes que promuevan el «aprendizaje por investigación», fundamentalmente en equipos donde el trabajo académico se desarrolle de modo colaborativo. Esta estrategia didáctica innovadora permite el despliegue de competencias genéricas como herramientas para la adquisición de los conocimientos y competencias más especializadas. La reforma europea de la Educación Superior, al igual que otras a escala mun-

dial, están defendiendo que el foco de la enseñanza universitaria en la sociedad de la información no puede continuar situándose en la transmisión de saberes disciplinares por parte de docentes expertos sino que ha de desplazarse hacia la facilitación del proceso de adquisición de competencias de manera activa y relativamente autónoma por parte de los estudiantes. No se deben aportar los contenidos académicos totalmente elaborados a los alumnos, sino que son estos quienes han de localizar diferentes fuentes de información y poniendo en juego distintas capacidades (análisis, síntesis, valoración crítica, diseño, etc.) lograr transformar la información en conocimiento productivo y relevante para la problemática que se esté abordando. La meta es que los estudiantes consigan construir un conocimiento auténtico y valioso, y que una vez adquirido sean capaces de expresarlo, comunicarlo y aplicarlo en distintos escenarios y situaciones complejas, novedosas e inciertas.

Esto supone que el método docente empleado ha de poner una atención especial en conseguir una adecuada articulación de la teoría o principios científicos que se están estudiando con las prácticas y actividades que se propongan para su adquisición y/o utilización. Hasta el momento, la mayoría de los profesores universitarios ha usado una estrategia deductiva que se ha sustentado en aportar o exponer la teoría y a continuación llevar a cabo los ejercicios y problemas que posibilitan su aplicación. La propuesta es ahora invertir el proceso de modo que sean los alumnos los que construyan los saberes a partir de la formulación e indagación de diversos tipos de problemas. Este «procedimiento inductivo» invita a que los estudiantes se impliquen en tareas más prácticas, donde tengan la ocasión de activar sus conocimientos y capacidades previas y de inferir los nuevos saberes y competencias, para posteriormente ser capaces de transferirlos a otros contextos, sean de tipo académico o de índole profesional. En este sentido, como aseguran Brockbank y McGill (2002), los nuevos métodos docentes en la Educación Superior tienen que propiciar que los alumnos aprendan llevando a cabo actividades que les permitan movilizar sus propios razonamientos y perspectivas, para lograr desplegar al máximo sus peculiares potencialidades y su capacidad creativa o de generación de nuevas ideas. Como expusimos, en el núcleo del enfoque de competencias se sitúa el desarrollo del pensamiento y la práctica reflexivos. El foco se dirige pues al perfeccionamiento gradual y a la consecución final de un «pensamiento sistémico-complejo» de alto nivel en los titulados universitarios. Parece obvio que esta cota de calidad en el aprendizaje académico no se alcanza con un método de enseñanza tradicional que promueve, más bien, la recepción pasiva de informaciones y la aplicación más o menos lineal de principios, leyes y nociones científicas.

En definitiva, se hace patente una profunda y extensa renovación de los métodos que emplean los profesores universitarios para conceder un papel más importante, de hecho central, a los estudiantes. Hay que planificar y plantear estrategias y tareas que posibiliten la actividad de los alumnos, el estudio individual o los trabajos en grupo, el descubrimiento, la experimentación y la investigación de los saberes y competencias. Esto significa, en conclusión, aproximar el mundo académico a la vida real o sistema social en que nos movemos, y en particular, al ámbito empresarial y laboral. Esta apertura, si de verdad deseamos transformar nuestras aulas e instituciones universitarias en comunidades de aprendizaje enmarcadas en la perspectiva de la formación permanente (Wenger, 2001), tiene que ser en un doble sentido. Por un lado, permitir a los estudiantes que puedan aprender fuera del territorio académico buscando recursos y fuentes de información en agentes e instancias ubicadas en la ciudad. Y por otro, trayendo a clase, o a seminarios, profesionales o expertos que puedan aportar testimonios y conocimientos relevantes sobre las problemáticas que se estén indagando.

### **La evaluación de la adquisición de competencias: un enfoque holístico**

El último componente curricular que se ve decisivamente afectado por este nuevo modelo docente es la evaluación. Este enfoque innovador entiende la evaluación como un elemento netamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como la mera medición de la supuesta cantidad de conocimiento académico acumulado o memorizado por los estudiantes. Al igual que sucede con los métodos docentes, el enfoque de competencias precisa un replanteamiento significativo de las estrategias e instrumentos de evaluación mayoritariamente usados en la Educación Superior. Al respecto, compartimos la tesis de Irigoin (2005, p. 7) cuando sostiene que «la evaluación de competencias tiende a ser holística, centrada en problemas, interdisciplinaria y combinatoria de teoría y práctica, lo que implica una variedad de métodos que pueden enriquecer la práctica evaluativa tradicional». En otros términos, la nueva perspectiva de la evaluación ha de ser correlativa a la reformulación que se propone en el resto de elementos del programa docente: objetivos, contenidos y metodología. Esto implica que la evaluación por competencias ha de guardar una estrecha relación con cada uno de esos componentes anteriormente descritos, de modo que se dé una total coherencia e interacción en el diseño curricular resultante.

Desde este enfoque holístico, pueden distinguirse en la evaluación tres modalidades que coinciden con los momentos clave:

- Inicial o diagnóstica: es conveniente que al principio de cada módulo o materia se lleve a cabo una valoración inicial de los conocimientos y capacidades que dominan los estudiantes. Se debe poner especial cuidado en conocer el nivel de aprendizaje que ya poseen en relación con los núcleos problemáticos que se van a trabajar. En particular, hay que valorar los saberes y destrezas vinculados con los prerrequisitos que se hayan determinado como imprescindibles para cursar ese módulo o disciplina.
- Formativa o continua: cuando los alumnos aprenden a través de métodos activos, participativos e investigativos es crucial que los docentes realicen un seguimiento sistemático y continuo de su progreso académico. En este momento, la función principal de la evaluación es proporcionar el oportuno *feedback* o retroalimentación a los estudiantes, tanto individualmente como en equipos, siendo su sentido la mejora de los aprendizajes.
- Sumativa o final: consiste en valorar y otorgar los respectivos resultados académicos obtenidos en cada módulo o materia, en función de los niveles de logro previstos. Para ello, hay que planear actividades en las que los estudiantes tengan la ocasión de demostrar el desempeño de las competencias adquiridas. No obstante, si se ha desarrollado una metodología didáctica innovadora (aprendizaje basado en problemas o proyectos, casos, etc.), lo más oportuno es utilizar los productos que finalmente hayan elaborado los propios estudiantes.

Desde una perspectiva más abierta y democrática, la formación basada en competencias puede posibilitar la inclusión de los aprendices como agentes de evaluación. En esta dirección, puede contemplarse entonces junto a la evaluación del docente, la «autoevaluación» y la «coevaluación» o evaluación entre iguales. La primera consiste en que son los mismos estudiantes los que valoran sus progresos de aprendizaje académico, destacando por un lado sus potencialidades y señalando por otro las dificultades encontradas. Esta estrategia permite que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje, sobre cómo han ido asimilando los conocimientos, perfeccionando las destrezas y asumiendo las actitudes y los valores. La autoevaluación, en consecuencia, promueve la ampliación y consolidación de la metacompetencia relativa al aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de la carrera y de toda la vida. La segunda estrategia hace referencia a la evaluación entre iguales; esto es, cuando los estudiantes valoran los trabajos realizados por los compañeros. Lo usual es que la coevaluación se aplique si se han llevado a cabo tareas grupales o proyectos de investigación en equipos. En ambos casos, es conveniente que se hayan acordado y establecido claramente los criterios de evaluación.

De cualquier modo, la formación por competencias convierte a la evaluación en una auténtica experiencia de aprendizaje y en un proceso de mejora de lo que saben, hacen y sienten los estudiantes universitarios. Por ello, no es reductible a la calificación de los saberes académicos vertidos en una prueba oral o escrita, sino que se trata más bien del registro sistemático y valoración rigurosa de aquellos productos y resultados que constituyen las pruebas fehacientes de que los aprendizajes esperados se han alcanzado. Este nuevo modelo de evaluación se basa pues en la recopilación y el análisis valorativo del conjunto de «evidencias» que demuestran el desarrollo de las competencias. Se entiende por evidencia, por lo tanto, aquel producto tangible o acción observable que muestran el desempeño más o menos eficaz de una o varias competencias. O, en otras palabras, el nivel de logro de las competencias puede ser determinado mediante la valoración del grado de calidad de las respectivas evidencias. Pueden diferenciarse en la evaluación por competencias dos tipos de evidencias:

- Evidencia de conocimiento: incluye el conocimiento de la acción a desarrollar y de los procedimientos para ejecutarla, así como de las razones que justifican la acción y de los principios y teorías que la apoyan. También integra el conocimiento de cómo debe desarrollarse la tarea o resolverse el problema si se modifican las circunstancias. Tienen un mayor peso en los módulos o materias fundamentales.
- Evidencia de desempeño: consiste en la realización de actividades o elaboración de productos en los que los aprendices ponen en juego los conocimientos asimilados y las competencias adquiridas. Es a través de la observación directa o indirecta de los comportamientos y habilidades desplegados o inferidos como se valora el grado de dominio de las competencias. Ocupan una posición central en los módulos o materias aplicadas o tecnológicas.

Para evaluar ambos tipos de evidencias pueden emplearse un amplio número de instrumentos o técnicas, tales como:

- Observación de desempeño.
- Pruebas objetivas tipo test.
- Pruebas de ensayo sobre preguntas abiertas.
- Pruebas orales: dentro y fuera de desempeño.
- Simulaciones.
- Presentaciones y producciones multimedia.
- Portafolios reales y digitales.

- Rúbricas basadas en desempeño: matrices de valoración.
- Memorias de prácticas profesionales.
- Relato de experiencias prácticas.
- Informes de prácticas de laboratorio.
- Resolución de problemas.
- Diseño y/o ejecución de proyectos.
- Producción de artefactos tecnológicos.
- Creación de obras artísticas o literarias.
- Diseño y publicación de una web, *blog* o *wiki*.
- Análisis o construcción de casos.
- Exposiciones.
- Etc.

En suma, la clave de este innovador modelo de evaluación es diseñar y utilizar distintas estrategias e instrumentos que permitan documentar las evidencias del proceso y el resultado de la adquisición de las competencias por parte del alumnado. Resulta imprescindible pues no usar en ningún caso una única técnica de evaluación, sino distintos procedimientos que se complementen para obtener una información más completa del progreso del alumnado y poder emitir un juicio de valor más acertado, preciso y justo. Son un conjunto de métodos y técnicas diversas que proporcionan un registro sistemático de los conocimientos, habilidades y actitudes construidos por los estudiantes, y que favorecen una evaluación holística de los aprendizajes. Son un grupo de herramientas, actividades y tareas más o menos complejas en las que los estudiantes tienen que activar los saberes asimilados y desplegar las competencias dominadas.

Pero no hay que olvidar que configura un nuevo enfoque holístico que supone un modo alternativo de entender, integrar y poner en práctica la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En esta perspectiva, la evaluación tiene que asumir un sentido diferente del que tiene en estos momentos, pasando de ser un instrumento que a veces provoca exclusión y fracaso académico, que puede llegar incluso a abandono de la carrera, a una útil y poderosa herramienta de apoyo, estímulo, guía y mejora del aprendizaje universitario.

### **Transformar las dificultades en posibilidades: el horizonte de la calidad**

La implementación del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria representa un cambio global en el sistema presente de educación superior que supone

sitarlo en conformidad con las nuevas necesidades y demandas que se derivan de la sociedad de la información. En conjunto, teniendo en cuenta los tres vértices de la transformación educativa que ya hemos descrito en otro trabajo (López Ruiz, 2005), puede considerarse que resulta urgente propiciar y gestionar tres tipos de cambios paralelos en los siguientes componentes:

- Estructura institucional: debemos evolucionar de universidades tradicionales con una organización rígida, jerarquizada, excesivamente departamentalizada y poco permeables a la realidad social, hacia instituciones más flexibles, horizontales, con menor número de unidades académicas y completamente abiertas al entorno laboral y social, tanto en el plano local como a escala global. La gestión administrativa debería basarse igualmente en competencias, lo que aumentaría su eficacia y contribuiría a una mayor profesionalización de este ámbito. Alcanzar unos centros de formación superior más flexibles y dinámicos supone transformarlos en comunidades de aprendizaje o en organizaciones que aprenden (Senge, 1992). Son instancias educativas abiertas al cambio que construyen un proyecto institucional regulado por la respectiva misión y visión, que sirven de base para una autoevaluación permanente que conduce a un continuo proceso de mejora.
- Cultura académica: la formación por competencias requiere pasar del individualismo imperante en la Educación Superior al trabajo en equipos docentes que planifican, desarrollan y evalúan la docencia de modo colaborativo. Además, se precisa avanzar desde una cultura marcadamente tradicional que se asienta en la permanencia e inmutabilidad de la tradición académica a una nueva cultura que se sustenta en la promoción de la calidad y en el fomento del cambio y de la innovación en las distintas facetas profesionales (docencia, investigación, gestión). Este tránsito requiere, como apunta Becher (2001), una apertura de los delimitados grupos académicos y el establecimiento de comunicaciones fluidas entre los distintos territorios que cada uno ocupa, definidos por variables de poder, liderazgo y autonomía.
- Currículo universitario: como hemos propuesto, la formación por competencias requiere progresar desde la excesiva y múltiple fragmentación en disciplinas inconexas de las carreras universitarias vigentes a unos nuevos planes de estudio conformados por un sistema de módulos interdisciplinares. Este rediseño puede permitir una mejor adecuación a las exigencias que plantea un nuevo modelo de enseñanza centrado en los estudiantes y su proceso de aprendizaje. A su vez, esta relevante innovación didáctica implica un cambio

en el papel asumido hasta ahora por el docente universitario que pasa de ser un mero transmisor a convertirse en facilitador del proceso de adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes.

Hemos sintetizado el conjunto de cruciales cambios que hay que acometer en el siguiente cuadro:

**CUADRO I.** Líneas de avance desde el modelo tradicional al enfoque de competencias

MODELO TRADICIONAL	ENFOQUE DE COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualismo docente</li> <li>- Planes fragmentados: materias disciplinares</li> <li>- Programas organizados por temas</li> <li>- Lección magistral</li> <li>- Manual único y documentos complementarios</li> <li>- Profesor transmisor</li> <li>- Alumnado pasivo y receptivo</li> <li>- Calificación final: examen</li> <li>- Aula aislada</li> <li>- Institución académica cerrada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipos docentes</li> <li>- Planes integrados: módulos interdisciplinares</li> <li>- Programas estructurados en núcleos problemáticos</li> <li>- Métodos docentes innovadores</li> <li>- Fuentes de información y recursos didácticos</li> <li>- Profesor facilitador</li> <li>- Alumnado activo y constructivo</li> <li>- Evaluación holística: evidencias</li> <li>- Diversos espacios y ambientes</li> <li>- Comunidad de aprendizaje</li> </ul>

Poner en marcha esta considerable serie de complejas transformaciones en la Educación Superior supone afrontar nuevos retos y desafíos que se demandan ahora en la sociedad de la información. Pero no cabe duda de que la implementación de un enfoque de competencias en la enseñanza universitaria trae consigo la planificación de estrategias y la utilización de los medios necesarios para alcanzar con éxito esta ambiciosa meta. El logro de esta renovada misión requerirá la superación individual y colectiva de los diferentes y sucesivos obstáculos y dificultades que se presenten en este sinuoso camino. Sin olvidar que la piedra angular de esta relevante innovación educativa es el profesorado universitario que tiene que asumir con esperanza y optimismo los diversos esfuerzos, riesgos y recompensas que comporta esta dinámica.

Un elemento decisivo e ineludible es, por tanto, la formación inicial y continua del profesorado en el campo pedagógico, en íntima relación con su práctica docente. Resulta evidente que el desarrollo de esta nueva perspectiva de enseñanza universitaria precisa la puesta al día de las correspondientes competencias docentes. Se necesita entonces iniciar y consolidar un amplio y profundo proceso de perfeccionamiento del profesorado universitario para actualizar, ampliar y mejorar sus destrezas profesionales, de manera que sean acordes con un modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje. Este proceso de renovación tiene que incidir pues en las tres dimensiones del conocimiento docente (López Ruiz, 1999): el conocimiento psicopedagógico y de la



materia, el conocimiento empírico y las actitudes y predisposiciones del docente. Una transformación educativa de tan hondo calado es imposible sin la genuina implicación del profesorado universitario a partir de posturas menos dogmáticas y, por ende, más abiertas al cambio y a la innovación. Durante el avance por este difícil sendero nunca deberemos perder de vista el norte o referente clave que se sitúa claramente en el propósito de conseguir una docencia y un aprendizaje de mayores niveles de calidad en la Educación Superior, de modo que se prepare a los egresados para desenvolverse hábil e inteligentemente en un entorno laboral y social incierto y complejo.

## Referencias bibliográficas

- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- CATALANO, A. M., AVOLIO DE COLS, S. Y SLADOGNA, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CEBRIÁN, M. (Coord.). (2003). *La enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- IRIGOIN, M. E. (2005). *Desafíos de la formación por competencias en la Educación Superior*. Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por Competencias, organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, SENA, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia y ACIET, Medellín, 7-10 de junio.
- KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F. Y SWANSON, R. A. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.

- LÓPEZ RUIZ, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- MARELLI, A. F. (2000). *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencias*. Documento de trabajo policopiado.
- MORIN, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. PORTA Y M. LLANODOSA (Coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Madrid: Alianza.
- PERRENOUD, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?* Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Genève, 12-14 septembre.
- REVERTE BERNABÉU, J., ET AL. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas Groupware. En *XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, JENUT'07, Teruel, Julio 2007: libro de actas. Madrid: Thomson Paraninfo.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- RYCHEN, S. R. Y SALGANIK, L. H. (2006). Un modelo holístico de competencias. En D. S. RYCHEN Y L. H. SALGANIK (Eds.), *Las competencias claves para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- SALAS, W. A. (2005). Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso Colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9).
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. París: Unesco.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- YÁNIZ, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

**Dirección de contacto:** Juan Ignacio López Ruiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. Pirotecnia, s/n. 41013, Sevilla. E-mail: jilruiz@us.es



# Percepción del profesorado de las escuelas taller y casas de oficios en Andalucía acerca del nivel de competencias emprendedoras en su alumnado

## Workshop School and Craft Centre Teacher Perceptions About Their Students' Entrepreneurial Competence Level

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-0410

Francisco Miguel Martínez Rodríguez

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Granada, España

### Resumen

En este trabajo nos aproximamos al concepto de «competencias emprendedoras». Analizamos la percepción que tiene el profesorado de escuelas taller y casas de oficios en Andalucía acerca del grado de presencia de dichas competencias en sus alumnos. Este es el paso previo para el diseño, planificación y puesta en práctica de programas educativos que mejoren las aptitudes emprendedoras; es también la primera fase de un proyecto más amplio cuya finalidad es el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes.

La metodología empleada es cuantitativa, centrada en la perspectiva empírico-analítica. Optamos por una metodología no experimental o *ex -post- facto* (método descriptivo). El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario construido *ad hoc*, obteniéndose una fiabilidad para el *alpha de Cronbach* de 0,986. Además, para el cálculo de la muestra se utilizó un «muestreo probabilístico». Asimismo, el tamaño de la muestra para un nivel de confianza del 97% y un error de estimación o error permitido del 3,3% es de 536 individuos, distribuidos proporcionalmente en función de la población total entre las ocho provincias andaluzas.

Entre los hallazgos más significativos de esta investigación, podemos destacar que los expertos han manifestado que los jóvenes usuarios de estos programas formativos no están lo suficientemente preparados para iniciar por su cuenta un proyecto empresarial. Consideran que aún no poseen las competencias emprendedoras necesarias para crear y gestionar eficazmente una em-

presa propia. Por lo que proponemos el desarrollo de acciones educativas orientadas al fomento de las competencias emprendedoras, ya que presentan deficiencias formativas en este sentido. El análisis de los expertos y nuestra propia experiencia práctica en escuelas taller y casas de oficios indican la necesidad de intervenir desde el punto de vista educativo para que estos jóvenes adquieran un elevado nivel de competencia para emprender con éxito un proyecto empresarial.

*Palabras clave:* escuelas taller y casas de oficios, jóvenes, competencias emprendedoras, análisis de necesidades formativas, educación para el autoempleo, cultura emprendedora.

### **Abstract**

This paper addresses the concept of entrepreneurial competences. It studies the perception that teachers at workshop schools (*escuelas taller*) and craft centres (*casas de oficios*) in Andalusia (southern Spain) have as to the extent to which their students have mastered entrepreneurial competences, as a preliminary step for the design, planning and implementation of educational programmes to improve entrepreneurial skills. This research is also the first stage of a more extensive project whose objective is to develop entrepreneurial culture among young people.

A quantitative methodology focusing on the empirical/analytical perspective was used. The authors opted for a methodology that was non-experimental or ex-post-facto (descriptive method). The information-gathering instrument was a questionnaire devised ad hoc that obtained a Cronbach's alpha reliability score of 0.986. To calculate the sample, *probability sampling* was used, sizing the sample for a confidence level of 97% and an estimation error or admissible error of 3.3% out of 536 people, distributed in proportion to the overall population of Andalusia's eight provinces.

The most significant findings of this research include the experts' view that the young people who engage in these training schemes are not sufficiently prepared to undertake business initiatives of their own. They are not considered to have the necessary entrepreneurial competences yet to create and manage their own businesses effectively. The authors therefore propose educational action oriented towards fostering entrepreneurial competences, since the students display clear deficiencies in this regard. The experts' study and the authors' own practical experience at workshop schools and craft centres indicate the need to intervene from an educational standpoint to enable these young people to acquire a high level of competence in order for them to be able to undertake a business project successfully.

*Key words:* workshop schools and craft centres, young people, entrepreneurial competences, study of training needs, education for self-employment, entrepreneurial culture.

## Introducción

Hoy día está ampliamente extendido a nivel internacional el «enfoque de recursos humanos por competencias», más conocido como «enfoque por competencias», que ha ido sustituyendo, desde principios de los años ochenta del pasado siglo xx, a la tradicional «orientación de personal» por una «orientación basada en los recursos humanos».

Paralelamente, estamos inmersos en lo que Agustín Ibarra (2000, p. 97) denomina la «transformación de los procesos productivos», por lo que para aumentar la productividad no se requiere exclusivamente de equipos y tecnología punta, sino que también se precisa, en palabras de este mismo autor, «de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de los trabajadores, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos y estimulen el potencial creativo e intelectual de todos los integrantes de la organización».

Para dar respuesta a esa nueva exigencia de capacitación y desarrollo de los trabajadores en un contexto global cambiante, y cada vez más complejo, hay que trascender la «formación para el empleo» o «para el puesto de trabajo», característica hasta hace relativamente poco tiempo; y «centrarse en el nuevo enfoque de formación basado en la gestión de competencias» vinculado a la formación y desarrollo de los recursos humanos. Como mantienen Tejada y Navío (2005, p. 2) «el desarrollo del valor añadido de las competencias permite que el sujeto sea competente más allá de las exigencias básicas de un puesto de trabajo».

En nuestro caso, hablamos de «competencias emprendedoras» (COEM) referidas, en términos generales, a aquellas que permiten a los sujetos desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y cohesión social, configurándose de esta manera como un proyecto social integrado.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, hemos estructurado el artículo de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos los antecedentes y la fundamentación teórica de nuestro estudio. Indagamos acerca del origen y sentido actual del término «competencia», prestando especial atención en la expresión «competencias emprendedoras» como eje central de la investigación. A continuación, exponemos la metodología, los objetivos, el ámbito geográfico, la población y la muestra del estudio, así como el instrumento de recogida de información empleado. Después, describimos los principales resultados obtenidos. Analizamos la percepción que tienen los expertos (directores y profesorado) acerca del grado de presencia de las competencias emprendedoras en los usuarios de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Por último, señalamos las conclusiones a las que hemos llegado y las propuestas de trabajo para el futuro.

## Antecedentes y fundamentación teórica del estudio

A partir del último tercio del siglo xx han sido numerosos los autores e investigadores (Haire, Ghiselli y Porter, 1971; McClelland, 1973; Mischel, 1977; Boyatzis, 1982; Woodruffe, 1993; Tejada, 1999; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003) que se han acercado al estudio de las competencias, sobre todo, aunque no de manera exclusiva, desde el ámbito de la empresa para la selección y organización de recursos humanos y desde disciplinas como la Psicología Industrial, del Trabajo y de las Organizaciones y Sociología del Trabajo.

Sin embargo, no hay unanimidad a la hora de definir un concepto, que podríamos adjetivar de dinámico y en permanente construcción. Gerhard Bunk (1994, p. 8) señalaba, a mediados de la década de los noventa del pasado siglo, que «el concepto de competencia aparece en la actualidad en los ámbitos más diversos [...] Sin embargo, no se utiliza de manera uniforme ni se aplica siempre con acierto». Algo parecido mantenía Peter Grootings (1994, p. 5) cuando se refería a que «sigue existiendo el problema de encontrar un acuerdo sobre: a) qué quiere exactamente decir la competencia y b) cómo pueden presentarse con claridad y sencillez en una carpeta».

La falta de unanimidad, así como las dificultades para definir un concepto que cuenta con poco más de tres décadas de existencia, sigue presente en nuestros días. Philippe Perrenoud (2003: 23) va un paso más allá que Bunk (1994) y Grootings (1994) al afirmar que «no existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría dar “la” definición». Así pues, ante la pregunta de ¿qué se entiende por competencias? Debemos afirmar que la respuesta al interrogante planteado no es tarea fácil, ya que nos encontramos ante un concepto que ha dado lugar a variadas y diferentes definiciones. Por lo que, podemos concluir, el estudio de las competencias muestra una diversidad conceptual y disciplinar difícil de acotar.

No obstante, debemos destacar el creciente interés surgido por este objeto de estudio que son las competencias. Las primeras investigaciones se llevaron a cabo a finales de los años sesenta y principio de los setenta del pasado siglo xx, centradas, fundamentalmente, en el ámbito de la Psicología Industrial y de las Organizaciones; entre las que cabe destacar las aportaciones de Haire, Ghiselli y Porter (1971) y Mischel (1977), entre otros, con estudios que relacionan los rasgos de la personalidad de los trabajadores y su desempeño profesional, como método con el que medir la eficiencia de los trabajadores en un puesto de trabajo.

Uno de los primeros investigadores en establecer una relación causal entre personalidad y desempeño fue el profesor de Psicología del Trabajo de la Universidad de Harvard David McClelland, quien «utilizó por vez primera el término competencia», sobre todo, ligado al ámbito empresarial. Por tanto, podemos afirmar que el origen de dicho término está asociado a uno de los mayores expertos en comportamiento humano, David McClelland, considerado el creador del análisis de las competencias.

Hasta el momento, nos hemos acercado al concepto de competencias exclusivamente desde el ámbito empresarial, asociado al buen desempeño dentro de una actividad laboral. Sin embargo, observamos que el estudio de las competencias se ha llevado a cabo también desde otros ámbitos como el educativo o el social. Esto nos indica que las competencias trascienden lo productivo-laboral.

En este sentido, el concepto de competencias varía en función de los enfoques y las disciplinas que se aproximen a su estudio; así por ejemplo, la educación y la economía conciben de manera diferente a las competencias. Asimismo, como señala Trier (2003) (citado en Salganik y Stephens, 2006, p. 50), dentro del informe resumen para el Proyecto DeSeCo, «hay muchas similitudes importantes con respecto a contenidos que trascienden los enfoques múltiples», es decir, que podemos encontrar puntos de unión y características comunes en los diferentes enfoques disciplinares que definen las competencias.

En el presente trabajo, abordamos las «competencias desde una perspectiva holística», y no solo desde una visión economicista orientada a un excelente desempeño en lo laboral. Aproximamos el concepto de «competencias emprendedoras» (COEM) referidas, en términos generales, a aquellas que permiten a los sujetos desarrollar un proyecto emprendedor con el que generar crecimiento económico y cohesión social, configurándose de esta manera como un proyecto social integrado.

Por ello, conjugamos en nuestro modelo de fomento de COEM los ámbitos educativo, económico y social. Queremos superar la visión peyorativa que algunos autores como Guerrero Serón (2005) y Escudero (2007), entre otros, consideran que viene asociada al origen del término «competencias» dentro del mundo empresarial y profesional; consistente en vincular el modelo de formación basado en competencias a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. O incluso opiniones más críticas, como la de Barnett (2001), que sostienen que las capacidades y competencias buscan mejorar la competitividad; pero otras cualidades humanas, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética o la generosidad, son dejadas de lado.



Con la finalidad de superar este planteamiento economicista entre formación y competencias, proponemos un modelo que pretende conjugar dos aspectos fundamentales: «el desarrollo social y el crecimiento económico». El compromiso «ético» debe estar presente y guiar los comportamientos de todo trabajador que decida montar un negocio o empresa propia.

Desde esta perspectiva, las competencias emprendedoras no solo ayudan a los sujetos a desarrollar con éxito una iniciativa empresarial (como autónomos, trabajo por cuenta propia), sino también a cultivar valores y prácticas sociales asentadas en principios democráticos. En este sentido, compartimos la opinión del profesor Pablo Galindo (2006, p. 132) al considerar que «la adopción de rasgos éticos obliga a adoptar comportamientos emprendedores que beneficiarán a los individuos u organizaciones que los presentan».

Podemos decir, por tanto, que las competencias emprendedoras (COEM) conjugan valores sociales con valores económicos, con la finalidad de alcanzar mayor bienestar. Por este motivo, con el desarrollo de las competencias emprendedoras queremos atender no solo al «crecimiento económico», que por otro lado está justificado siempre y cuando sea un crecimiento sostenible, justo y respetuoso con los seres humanos y la naturaleza; sino también incidir y fomentar el «desarrollo personal y social». La formación de los trabajadores para el desarrollo de sus competencias no se puede, ni debe, subordinar a la mejora de la economía como si esta fuera el objetivo prioritario de la educación de todos los ciudadanos. El fomento de las competencias emprendedoras por medio de la educación debe ayudar, por un lado, a potenciar la creatividad y la iniciativa para generar una cultura emprendedora, y por otro, a desarrollar las capacidades y potencialidades humanas necesarias para una convivencia democrática. Por todo ello, llegamos a la conclusión de que las COEM:

Hacen referencia a características individuales (aptitudes y rasgos de personalidad) que puestas en práctica facilitan la adquisición de conocimientos, por medio de la educación y de experiencias reales significativas, dando lugar a comportamientos observables que permiten resolver con éxito las diferentes problemáticas, tanto laborales, sociales y medioambientales, que presenta la vida en sociedad desde principios y postulados éticos y democráticos.

Como mantienen Bolívar y Pereyra (2006, p. 11), basándose en las aportaciones y finalidades del Proyecto DeSeCo, «las competencias deberían orientarse a dar capacidad y poder a los actores para vivir lo mejor posible, defender sus derechos y auto-

mía, respetando a los demás». Así pues, la posición adoptada ante las competencias se centra tanto en desarrollar aquellas que promueven la cultura emprendedora como, desde una perspectiva más amplia, en promover las competencias necesarias para la vida en sociedad.

Esta visión nos acerca al concepto de «competencias clave» defendido en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, que se caracterizan, en palabras de Weinert (2004, p. 105), «por ser independientes del contexto, cuyo uso y efectividad sea equivalente en diversas instituciones, tareas y bajo condiciones con distintas demandas». Desde este enfoque, ser competente no se refiere solo a ser «capaz» de adaptarse a un mercado laboral flexible y cambiante, y poder innovar y emprender en él; debemos hablar también de competencias para la ciudadanía, para que los sujetos se puedan integrar con plenas garantías en sociedades cada vez más complejas, respetando los valores propios de una democracia participativa.

La particularidad de las COEM, además de favorecer las iniciativas emprendedoras, radica en que ofrece una visión más amplia de las competencias, más allá de lo puramente laboral-empresarial. Contemplan un objetivo más ambicioso que es el de hacer competentes a los sujetos en su dimensión personal (autonomía y autorrealización), social (responsabilidad social y medioambiental) y económica (proyecto empresarial).

Por este motivo, nuestro modelo de COEM reúne aspectos significativos del tradicional «enfoque de competencias» y de las «competencias clave» que, en opinión de Bolívar y Pereyra (2006), son básicas para el bienestar social y personal. Por lo que, en este orden de cosas, presentamos este nuevo enfoque sobre las competencias con el que justificamos la necesaria interrelación entre las dimensiones personal, social y económica del ser humano.

La cultura emprendedora se presenta como un «elemento» a tener en cuenta orientado al desarrollo económico y social, una forma de afrontar el problema del desempleo, por la falta de dinamismo empresarial de determinadas regiones, entre las que cabe destacar la Comunidad Autónoma Andaluza.

Estos aspectos ponen de relieve la importancia y urgencia de desarrollar las competencias emprendedoras entre nuestros jóvenes. Así pues, conocedores de esta realidad pasamos a describir el proceso de investigación que hemos seguido en este trabajo y que tiene como principal objetivo «el análisis de las competencias emprendedoras que presentan los jóvenes andaluces usuarios de los programas de E.T. y C.O.», en opinión de los expertos (directores y profesorado), ya que estas se encuentran en la base de la cultura emprendedora.

## Metodología

### Objetivos del estudio

El objetivo general de esta investigación es obtener información necesaria y suficiente sobre el grado de presencia de las competencias emprendedoras en la población joven comprendida entre los 16 y 25 años, usuarios de FPO en las E.T. y C.O. en Andalucía, en opinión de los expertos.

Posteriormente, una vez que conozcamos el nivel de desarrollo de las citadas competencias, nos marcamos como futuros objetivos el diseño, planificación y puesta en práctica de programas educativos, orientados a la promoción de la cultura emprendedora entre los jóvenes, sobre la base de dichas competencias.

### Población y muestra del estudio

Durante los meses de febrero a junio de 2008 se encontraban desarrollando sus programas formativos 175 proyectos de E.T. y C.O. en Andalucía<sup>1</sup>, con una población total de 1.052 expertos, entre directores, profesorado que imparte las diferentes materias de especialidad (albañilería, carpintería metálica, jardinería, fontanería, etc.) y profesorado de apoyo (cuya finalidad principal es la de desarrollar tareas docentes para que el alumnado que no lo posea pueda obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria).

Teniendo en cuenta la población total, para calcular el tamaño de la muestra, hemos optado por un tipo de muestreo «probabilístico», ya que deseábamos cumplir el principio de «equiprobabilidad», es decir, que todos los individuos de la población tuviesen la misma posibilidad de salir elegidos en la muestra. De entre las diferentes modalidades de muestreo probabilístico utilizamos el «muestreo por conglomerados o grupos». Para Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) este tipo de muestreo se utiliza cuando los sujetos de la población constituyen grupos naturales o conglomerados. Así pues, la unidad muestral es el conglomerado, también llamado *cluster* o grupo. En nuestro caso, cada E.T. o C.O. equivale a un conglomerado, por lo que todos los expertos de una misma E.T. o C.O. forman parte de un grupo o conglomerado.

---

(1) Información ofrecida por los Jefes/as de Servicio de Fomento de Empleo de las diferentes Delegaciones de Empleo Provinciales de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.

El tamaño de la muestra para un nivel de confianza del 97% y un error de estimación o error permitido del 3,3%, y sabiendo que la población total es de 1.052 sujetos, es de 536 individuos, distribuidos de la siguiente manera:

CUADRO I. Número total de directores y profesorado encuestados. Tamaño de la muestra

Directores y Profesorado encuestado					
Provincia	Nº directores y profesores	Nº acumulado	%	% Acumulado ascendente	% Acumulado descendente
Málaga	135	135	25,19	25,19	100,00
Sevilla	133	268	24,81	50,00	74,81
Córdoba	85	353	15,86	65,86	50,00
Jaén	85	438	15,86	81,72	34,14
Cádiz	45	483	8,39	90,11	18,28
Almería	25	508	4,66	94,77	9,89
Granada	18	526	3,36	98,13	5,23
Huelva	10	536	1,87	100,00	1,87

### Instrumento de recogida de información

El estudio parte de una perspectiva empírico-analítica, basada en una metodología no experimental o ex -post- facto, ya que en ningún momento hemos manipulado variables para obtener la información que vamos buscando. Nos hemos limitado a describir la situación, y a recoger y analizar los datos sin provocar cambio o manipulación alguna de la situación objeto de estudio. Por lo tanto, hemos optado por el método descriptivo por considerarlo el más adecuado para nuestro propósito.

Por este motivo, hemos construido un cuestionario *ad hoc*, en el que se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Contenidos y agrupación de los ítems: procedimos a revisar diferentes trabajos de autores españoles y extranjeros acerca de las capacidades, atributos o características más relevantes que, según el criterio de los distintos autores, deben poseer los emprendedores. Posteriormente, nos centramos en la recopilación que González Domínguez (2004, pp. 182-183) llevó a cabo después de analizar las aportaciones de numerosos autores que destacaron las principales capacidades y, en nuestro caso, competencias que deben guiar el comportamiento emprendedor. Por lo que

basándonos en el trabajo desarrollado por el citado autor, identificamos las dieciséis COEM que aparecen en nuestro cuestionario. A saber: «actitud mental positiva, capacidad para sobreponerse al fracaso, código ético, dirección de reuniones, dominio del estrés, facilidad para las relaciones sociales, gestión del tiempo, habilidad de conversación, iniciativa, liderazgo, negociación, organización y delegación, planificación, selección de personal, tenacidad, visión y proyecto de futuro».

- Validez y fiabilidad del cuestionario: para validar el cuestionario nos basamos en el juicio de expertos (validez externa), mientras que para calcular la fiabilidad se ha empleado el programa Reliability de SPSS en su versión 15.0 para Windows, por lo que hemos hallado la consistencia interna del cuestionario (o la correlación interna de los ítems) mediante el coeficiente de fiabilidad conocido como (*alpha*) de Cronbach. Para la muestra de 536 expertos de Andalucía el *alpha* es de  $= 0,986$ ; por lo que se puede concluir diciendo que el instrumento de recogida de información utilizado en nuestra investigación es muy fiable.

## Principales resultados

El cuestionario está compuesto por dieciséis ítems, cada uno de ellos representa una competencia emprendedora. En este sentido, se le pidió a los sujetos que valorasen cada competencia en una escala del 1 al 10, siendo 1 el valor más bajo que puede tomar el ítem y 10 el más alto. Por ello, a la hora de interpretar los resultados numéricos hemos tenido en cuenta la siguiente equivalencia para expresar el grado de desarrollo de la COEM:

1 = Nada desarrollada, 2 y 3 = Muy Poco desarrollada, 4 y 5 = Poco desarrollada, 6 y 7 = Algo desarrollada, 8 y 9 = Bastante desarrollada, 10 = Muy desarrollada
---

En la Tabla I exponemos las competencias emprendedoras ordenadas según el nivel de presencia en el alumnado de las E.T. Y C.O. en Andalucía, basándonos en la percepción que de ellos tienen el profesorado y demás expertos de estos centros formativos.

Debemos destacar que los 536 expertos encuestados forman parte de 89 Proyectos de E.T. Y C.O. y que, por tanto, están valorando las COEM de un total de 2.873 alumnos de

toda Andalucía. Asimismo, los expertos de una misma E.T. o C.O. dan su opinión sobre el conjunto de alumnos que integran ese proyecto, es decir, ofrecen una visión general sobre el grupo y no una valoración personalizada sobre cada uno de sus alumnos. Por ende, la interpretación de los datos se hace teniendo en cuenta el conjunto grupo-clase.

**TABLA I.** Clasificación de las competencias emprendedoras en función de la puntuación media obtenida en el cuestionario de los expertos

<b>EXPERTOS</b>					
	<b>Estadísticos descriptivos</b>				
<b>Competencia Emprendedora</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Rango</b>	<b>Mínimo/Máximo</b>
(1) Facilidad para las relaciones sociales	5,48	2,107	0,033	9	1/10
(2) Habilidad de conversación	4,89	2,185	0,246	9	1/10
(3) Negociación	4,75	2,203	0,246	9	1/10
(4) Código ético	4,59	2,266	0,348	9	1/10
(5) Liderazgo	4,50	2,223	0,439	9	1/10
(6) Selección de personal	4,37	2,334	0,535	9	1/10
(7) Organización y delegación	4,26	2,259	0,624	9	1/10
(8) Tenacidad	4,25	2,265	0,467	9	1/10
(9) Actitud mental positiva	4,21	1,959	0,501	9	1/10
(10) Dirección de reuniones	4,17	2,131	0,516	9	1/10
(11) Gestión del tiempo	4,15	2,051	0,537	9	1/10
(12) Iniciativa. Actitud proactiva	4,13	2,102	0,578	9	1/10
(13) Planificación	4,08	2,107	0,583	9	1/10
(14) Dominio del estrés	4,06	2,193	0,564	9	1/10
(15) Capacidad para sobreponerse al fracaso	4,02	2,024	0,597	9	1/10
(16) Visión y proyecto de futuro	3,90	2,082	0,601	9	1/10

A continuación presentamos la distribución de frecuencias y el porcentaje obtenido en cada una de las competencias emprendedoras según el grado de desarrollo que los expertos observan en su alumnado.

En la Tabla II comprobamos cómo queda dicha distribución para las competencias: «facilidad para las relaciones sociales, habilidad de conversación, negociación y código ético».

**TABLA II.** Distribución de frecuencias y grado de presencia de las competencias emprendedoras expresado en porcentaje

COEM*	Valor obtenido y grado de desarrollo					
	1 = Nada desarrollada	2 y 3 = Muy poco desarrollada	4 y 5 = Poco desarrolla	6 y 7 = Algo desarrollada	8 y 9 = Bastante desarrollada	10 = Muy desarrollada
(1)	2,8% (15 de 536)	15,5% (83 de 536)	33,2% (178 de 536)	28,7% (154 de 536)	17% (91 de 536)	2,8% (15 de 536)
(2)	4,9% (26 de 536)	25% (134 de 536)	33,2% (178 de 536)	23,1% (124 de 536)	11,7% (63 de 536)	2,1% (11 de 536)
(3)	6,7% (36 de 536)	26,1% (140 de 536)	32,3% (173 de 536)	22,8% (122 de 536)	10,2% (55 de 536)	1,9% (10 de 536)
(4)	9,9% (53 de 536)	23,8% (128 de 536)	36,4% (195 de 536)	27,6% (94 de 536)	9,9% (53 de 536)	2,4% (13 de 536)

\* Competencias emprendedoras: (1) = Facilidad para las relaciones sociales, (2) = Habilidad de conversación, (3) = Negociación y (4) = Código ético.

De las dieciséis COEM analizadas, los expertos consideran que la que más presencia tiene en su alumnado es «facilidad para las relaciones sociales» con una media en las puntuaciones de 5,48. A pesar de ser la más valorada por los expertos, tan solo el 17% sostienen que está «bastante desarrollada» y un 2,8% que está «muy desarrollada» en su alumnado.

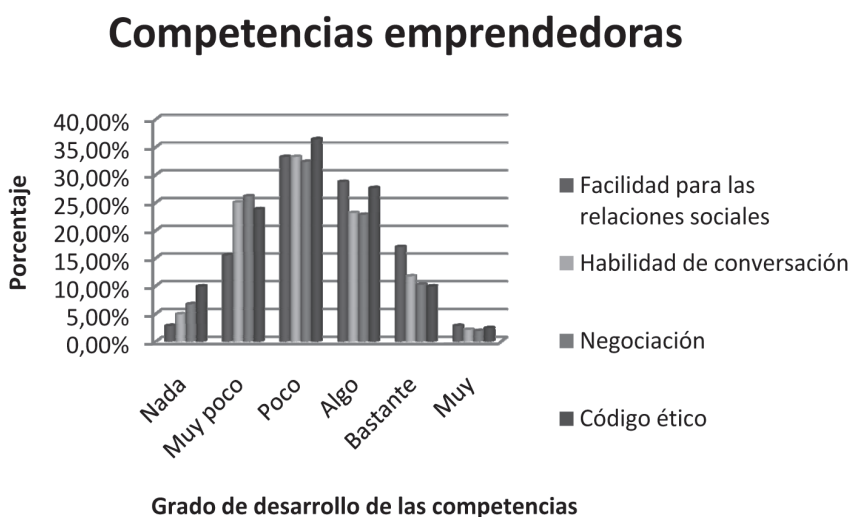
En segundo lugar, con una media de 4,89, hallamos la competencia «habilidad de conversación», entendida como capacidad para comunicarse con fluidez y hablar correctamente con otras personas. Si observamos la Tabla II, comprobamos que la mayor proporción de expertos se mantienen en la parte izquierda de la distribución de frecuencias. Por lo que más del 60% valoran por debajo de 5 puntos la «habilidad de conversación» de los jóvenes usuarios de estos programas formativos.

A continuación se sitúa la competencia «negociación» con una puntuación media de 4,75. El 65,1% de los expertos puntuaron con valores iguales e inferiores a 5, por lo que solamente el 34,9% afirmaron que los jóvenes están «algo, bastante y muy capacitados para hacer tratos y comerciar, comprar y vender o cambiar géneros o mercancías para aumentar el beneficio de su empresa», ya que lo calificaron entre 6 y 10.

En cuarta posición se coloca la competencia «código ético». Esta competencia hace referencia a la dimensión ética del comportamiento humano, por lo tanto se les pregunta a los expertos si su alumnado «realiza sus acciones según unas normas morales basadas en el respeto al resto de personas y a la naturaleza». En este sentido, obtenemos que el 70,1% valoran la competencia «código ético» entre 1 y 5, considerando con ello que los jóvenes son «poco, muy poco o nada competentes» desde el punto de vista ético.

Gráficamente comprobamos cómo queda reflejada la distribución de frecuencias para estas primeras cuatro competencias emprendedoras.

**GRÁFICO I.** Percepción de los expertos (directores y profesorado de las E.T. y C.O. en Andalucía) respecto al grado de desarrollo de las competencias emprendedoras en su alumnado: «facilidad para las relaciones sociales», «habilidad de conversación», «negociación» y «código ético»



El segundo grupo de COEM que mayor presencia tienen en los usuarios de las E.T. y C.O., según el profesorado y los directores de estos centros, lo forman: «liderazgo», «selección de personal», «organización y delegación» y «tenacidad».

**TABLA III.** Distribución de frecuencias y grado de presencia de las competencias emprendedoras expresado en porcentaje

COEM*	Valor obtenido y grado de desarrollo					
	1 = Nada desarrollada	2 y 3 = Muy poco desarrollada	4 y 5 = Poco desarrolla	6 y 7 = Algo desarrollada	8 y 9 = Bastante desarrollada	10 = Muy desarrollada
(5)	8,4% (45 de 536)	26,9% (144 de 536)	36,3% (195 de 536)	17,6% (94 de 536)	8,4% (45 de 536)	2,4% (13 de 536)



(6)	10,1% (54 de 536)	30,4% (163 de 536)	32,4% (174 de 536)	14,7% (79 de 536)	9,5% (51 de 536)	2,8% (15 de 536)
(7)	10,1% (54 de 536)	30,4% (163 de 536)	36,3% (195 de 536)	13,3% (71 de 536)	7,1% (38 de 536)	2,8% (15 de 536)
(8)	11,8% (63 de 536)	29,9% (160 de 536)	30,6% (164 de 536)	18,7% (100 de 536)	7,5% (40 de 536)	1,7% (9 de 536)

\* Competencias emprendedoras: (5) = Liderazgo, (6) = Selección de personal, (7) = Organización y delegación y (8) = Tenacidad.

Al preguntarles a los expertos acerca del nivel de desarrollo de la competencia «liderazgo», obtenemos una puntuación media para el ítem de 4,50. Este dato confirma que la competencia está «poco» y «muy poco» presente en los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, en opinión de los directores y profesores. Prueba de ello es que el 70,6% de los encuestados la ha valorado entre 1 y 5, por lo que en términos generales, no los consideran «muy capacitados para dirigir y guiar a los empleados de su empresa».

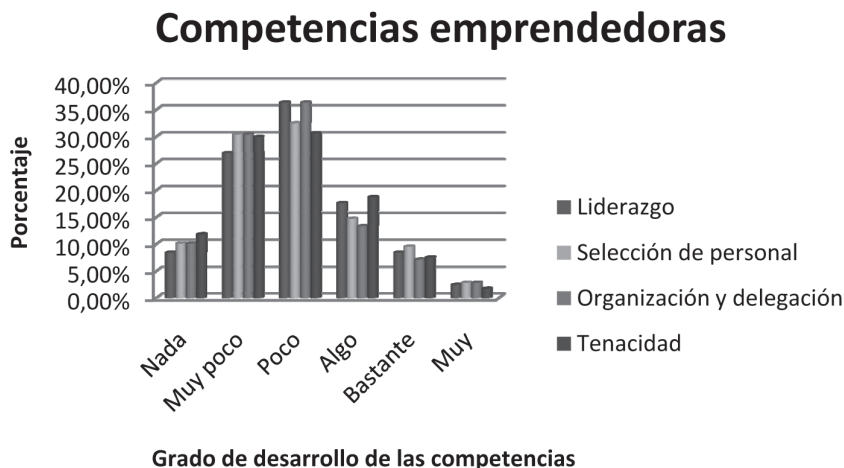
Con una media de 4,37 puntos se coloca la competencia «selección de personal» en sexta posición. El 10,1% de los expertos mantienen que estos jóvenes no son «nada competentes para seleccionar y escoger bien a los trabajadores que pueden formar parte de su proyecto empresarial», ya que han valorado el ítem con 1. Mientras que no superan el 13% los expertos que consideran a sus alumnos «bastante o muy competentes» en este aspecto.

La competencia «organización y delegación» se sitúa en séptimo lugar dentro de la clasificación general. El porcentaje de los que lo han puntuado entre 1 y 5 se extiende hasta el 76,9%. Solamente el 23,1% perciben que estos jóvenes están «muy capacitados para coordinar a todos los empleados y repartir bien las diferentes tareas y funciones en su empresa».

Cuando se les pregunta a los directores y profesores acerca del nivel de «tenacidad», obtenemos una media en las puntuaciones de 4,25. Este dato refleja la escasa presencia de esta competencia en los alumnos en opinión de los expertos, ya que mantienen que son «poco constantes con una tarea o acción y la abandonan antes de acabarla».

En el siguiente gráfico observamos que la mayor parte de las frecuencias se agrupan en torno a los valores 1 y 5, señalando con ello que las citadas competencias se hallan «nada, muy poco y poco desarrolladas» en los usuarios de estos programas formativos. Del mismo modo, a medida que avanzamos hacia los valores cercanos a 10 disminuye la proporción de expertos que sostienen que estas cuatro COEM están «bastante y muy desarrolladas» en su alumnado.

**GRÁFICO II.** Percepción de los expertos (directores/as y profesorado de las E.T. y C.O. en Andalucía) respecto al grado de desarrollo de las competencias emprendedoras en su alumnado: «liderazgo», «selección de personal», «organización y delegación» y «tenacidad»



Un tercer grupo de competencias emprendedoras lo componen: «actitud mental positiva», «dirección de reuniones», «gestión del tiempo» e «iniciativa».

**TABLA IV.** Percepción de los expertos (directores y profesorado de las E.T. Y C.O. en Andalucía) respecto al grado de desarrollo de las competencias emprendedoras en su alumnado: «facilidad para las relaciones sociales», «habilidad de conversación», «negociación» y «código ético»

COEM*	Valor obtenido y grado de desarrollo					
	1 = Nada desarrollada	2 y 3 = Muy poco desarrollada	4 y 5 = Poco desarrolla	6 y 7 = Algo desarrollada	8 y 9 = Bastante desarrollada	10 = Muy desarrollada
(9)	7,1% (38 de 536)	32,8% (176 de 536)	37% (198 de 536)	17,2% (92 de 536)	5,1% (27 de 536)	0,9% (5 de 536)
(10)	10,1% (54 de 536)	31,7% (170 de 536)	34,1% (183 de 536)	15,6% (84 de 536)	7,5% (40 de 536)	0,9% (5 de 536)
(11)	8,6% (46 de 536)	32,3% (173 de 536)	36,4% (195 de 536)	15,5% (83 de 536)	6,1% (33 de 536)	1,1% (6 de 536)
(12)	10,3% (55 de 536)	31,5% (169 de 536)	34,5% (185 de 536)	15,9% (100 de 536)	6,5% (35 de 536)	1,3% (7 de 536)

\* Competencias emprendedoras: (9) = Actitud mental positiva, (10) = Dirección de reuniones, (11) = Gestión del tiempo y (12) = Iniciativa. Actitud proactiva.

En este sentido, en novena posición se halla el ítem «actitud mental positiva». En este caso, la desviación típica es de 1,959, que es el valor más bajo que toma este estadístico en las 16 COEM analizadas. Por lo tanto, se trata del ítem que menor dispersión en los valores de la muestra presenta. Las frecuencias están más bien agrupadas alrededor de los valores inferiores. La unanimidad en la respuesta para el ítem es la más alta de todas.

Si analizamos los resultados reflejados en la Tabla IV, comprendemos por qué el valor de la desviación típica es el más pequeño de los que puede tomar la variable. Comprobamos que el 76,9% valora el ítem entre 1 y 5. Además, tan solo el 6% de los expertos encuestados consideran que el nivel de desarrollo de la competencia «actitud mental positiva» se sitúa entre los valores 8 y 10. Es decir, los expertos «confían poco y nada en las capacidades y habilidades de su alumnado, necesarias para montar con éxito una empresa».

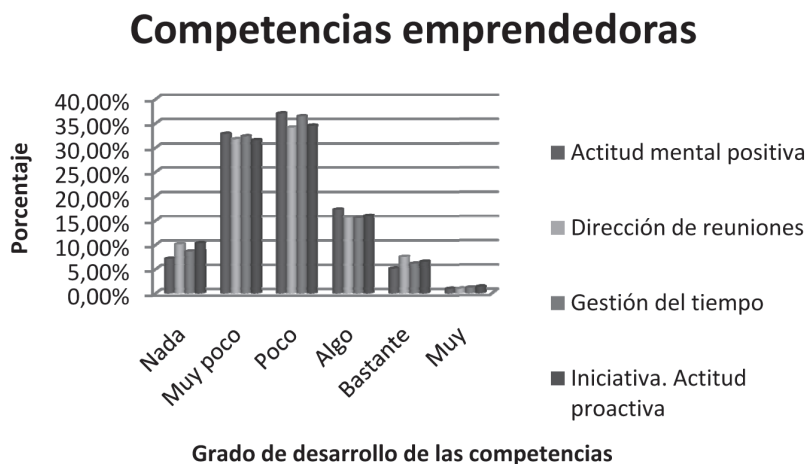
La media para la competencia «dirección de reuniones» es de 4,17 puntos. Respecto a la distribución de frecuencias tenemos que: tan solo 129 sujetos de los 536 (24,1%) de la muestra han valorado por encima de 6 puntos el ítem, confirmando que su alumnado está «algo, bastante y muy capacitado para desarrollar perfectamente las reuniones con los empleados de su empresa». Sin embargo, el 75,9% restante (407 de los 536) afirma que estos jóvenes se encuentran «poco, muy poco o nada capacitados» para la «dirección de reuniones», al puntuar con valores iguales o inferiores a 5.

«Gestión del tiempo» se halla en undécima posición. Dicha COEM hace referencia a la «capacidad de los jóvenes para distribuir bien su tiempo en las actividades que llevan a cabo, con objeto de obtener buenos resultados en su empresa». Para el 8,6% la citada competencia no está «nada desarrollada» en su alumnado. Solamente un 6,1% consideran que está «bastante desarrollada» y el 1,1% restante que lo está «muy desarrollada».

En duodécimo lugar se sitúa «iniciativa. Actitud proactiva». A grandes rasgos, el 76,3% afirma que su alumnado se encuentra «nada, muy poco o poco capacitado para hacer cosas por sí mismo, desarrollar iniciativas, es decir, superar a futuros competidores adelantándose a ellos en la introducción de nuevos productos, servicios o tecnología para su negocio».

Al observar la gráfica que ilustra la distribución de frecuencias para estas cuatro últimas competencias analizadas, comprobamos esta tendencia de los sujetos (expertos) a agruparse en el lado izquierdo de la distribución donde los valores indican escaso o nulo desarrollo de la COEM en el alumnado de las E.T. Y C.O. en Andalucía.

**GRÁFICO III.** Percepción de los expertos (directores/as y profesorado de las E.T. y C.O. en Andalucía) respecto al grado de desarrollo de las competencias emprendedoras en su alumnado: «actitud mental positiva», «dirección de reuniones», «gestión del tiempo» e «iniciativa. Actitud proactiva»



El último grupo de COEM está formado por: «planificación», «dominio del estrés», «capacidad para sobreponerse al fracaso» y «visión y proyecto de futuro».

**TABLA V.** Distribución de frecuencias y grado de presencia de las competencias emprendedoras expresado en porcentaje

COEM*	Valor obtenido y grado de desarrollo					
	1 = Nada desarrollada	2 y 3 = Muy poco desarrollada	4 y 5 = Poco desarrolla	6 y 7 = Algo desarrollada	8 y 9 = Bastante desarrollada	10 = Muy desarrollada
(13)	10,8% (58 de 536)	31,6% (169 de 536)	36,7% (197 de 536)	13,1% (70 de 536)	6,4% (34 de 536)	1,5% (8 de 536)
(14)	11,9% (64 de 536)	33,8% (181 de 536)	31% (166 de 536)	14,6% (78 de 536)	7,1% (38 de 536)	1,7% (9 de 536)
(15)	9,5% (51 de 536)	33,6% (180 de 536)	36,2% (194 de 536)	14,4% (77 de 536)	5,1% (27 de 536)	1,3% (7 de 536)
(16)	12,5% (67 de 536)	34,1% (183 de 536)	32,5% (174 de 536)	14,2% (76 de 536)	6,1% (33 de 536)	0,6% (3 de 536)

\* Competencias emprendedoras: (13) = Planificación, (14) = Dominio del estrés, (15) = Capacidad para sobreponerse al fracaso y (16) = Visión y proyecto de futuro.

La competencia «planificación» se halla en decimotercera posición con una puntuación media de 4,08. De los 536 expertos, tan solo 112 la han calificado con valores iguales o superiores a 6. Lo que pone de manifiesto el escaso nivel de desarrollo que perciben de esta competencia en su alumnado. De hecho, aproximadamente el 80% la ha valorado entre 1 y 5 puntos, resaltando la escasa capacidad de estos jóvenes para organizar eficazmente una empresa.

A continuación encontramos la competencia «dominio del estrés». Con ella aludimos a la «capacidad de los sujetos para controlarse en situaciones agobiantes». La media para el ítem es de 4,06 puntos, por lo que se mantiene la tendencia de los expertos de situarse en torno a las puntuaciones más bajas que puede tomar el ítem.

En este sentido, el 76,7% de los encuestados mantienen que su alumnado es «poco, muy poco o nada competente» desde el punto de vista del «dominio del estrés». Mientras que el 23,3% restante, al calificarlo con valores superiores a 6, consideran a estos jóvenes «algo, bastante o muy competentes» para «controlarse en situaciones agobiantes».

Con una media de 4,02 puntos se sitúa la COEM «capacidad para sobreponerse al fracaso». A pesar de haber cierta dispersión entre los valores que puede tomar el ítem (desviación típica = 2,024), lo cierto es que la mayor parte de los expertos se sigue concentrando en el lado izquierdo de la distribución de frecuencias (índice de asimetría = 0,597). De hecho, ha descendido el porcentaje de directores y profesores que sostienen que la competencia está «bastante desarrollada» en su alumnado, y el de los que opinan que se encuentra «muy desarrollada». Por el contrario, ha aumentado la proporción de aquellos que perciben que estos jóvenes son «poco y muy poco competentes» en este aspecto, pues suponen el 69,8% del total.

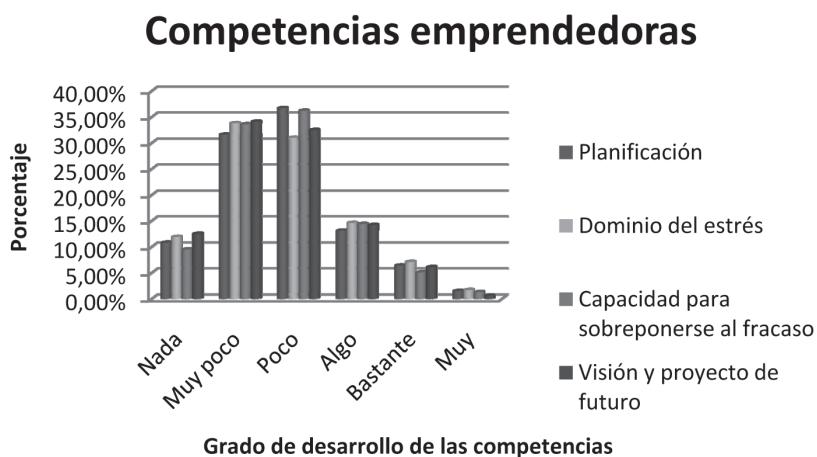
En última posición se coloca la competencia «visión y proyecto de futuro» con una puntuación media que baja de los 4 puntos (concretamente es de 3,90). Hace referencia a la «capacidad de los sujetos de generar ideas e identificar las oportunidades de negocio que no han sido vistas por otros empresarios».

Aproximadamente el 80% de los encuestados ha valorado esta competencia entre 1 y 5 puntos. Así pues, para el 32,5%, que ha puntuado entre 4 y 5, es «poco el grado de desarrollo» de la misma en el alumnado. Para el 34,1%, al calificarlo entre 2 y 3, sostienen que son «muy poco competentes». Y para el 12,5% no son «nada competentes». Tan solo el 0,6% afirma que son «muy competentes», y el 6,1% mantiene que son «bastante competentes para generar ideas e identificar oportunidades de negocio», ya que han puntuado el ítem entre 8 y 10.

El Gráfico iv muestra la distribución de frecuencias para estas cuatro competencias, así como la tendencia de los expertos de situarse en el lado izquierdo de la dis-

tribución. De esta forma queda confirmado el escaso nivel de desarrollo de las citadas COEM en su alumnado.

**GRÁFICO IV.** Percepción de los expertos (directores y profesorado de las E.T. y C.O. en Andalucía) respecto al grado de desarrollo de las competencias emprendedoras en su alumnado: «planificación», «dominio del estrés», «capacidad para sobreponerse al fracaso» y «visión y proyecto de futuro»



Llegados a este punto, damos paso al apartado siguiente en el que extraemos las principales conclusiones; así como las perspectivas que para el futuro se derivan de los resultados expuestos y analizados en el presente estudio.

## Conclusiones y propuestas para el futuro

Los expertos encuestados, por lo general, han manifestado que su alumnado no está lo suficientemente preparado para iniciar por su cuenta un proyecto empresarial. Consideran que aún no poseen las competencias emprendedoras necesarias para crear y gestionar eficazmente una empresa propia.

Los resultados reflejados en las diferentes tablas y gráficos muestran cómo aumenta gradualmente el porcentaje de expertos que valoran los ítems entre 1 y 5, al

tiempo que disminuyen las frecuencias de las puntuaciones que oscilan entre 8 y 10. Esta tendencia a concentrarse en torno a las puntuaciones inferiores destaca el escaso desarrollo que, para la mayor parte de los expertos encuestados, tienen las COEM analizadas en su alumnado.

De las 16 competencias analizadas, las que presentan un mayor nivel de desarrollo para los expertos son: «facilidad para las relaciones sociales», «habilidad de conversación», «negociación» y «código ético». Por el contrario, las que menor nivel de desarrollo presentan son: «visión y proyecto de futuro», «capacidad para sobreponerse al fracaso», «dominio del estrés» y «planificación». El resto ocupan una posición intermedia, a saber: «liderazgo», «selección de personal», «organización y delegación», «tenacidad», «actitud mental positiva», «dirección de reuniones», «gestión del tiempo» e «iniciativa».

Como afirmara González Domínguez (2004), estas competencias son básicas para el desarrollo de un proyecto empresarial, por cuanto tipifican y caracterizan el comportamiento emprendedor.

A tenor de estos resultados, consideramos justificada la promoción de acciones educativas orientadas al fomento de las competencias emprendedoras entre estos jóvenes, ya que presentan deficiencias formativas en este sentido. El análisis de los expertos y nuestra propia experiencia práctica sobre el terreno nos indican que se debe seguir trabajando en esta dirección si queremos que estos jóvenes adquieran un elevado nivel de competencia para emprender con éxito un proyecto empresarial.

La presente investigación no solo arroja luz sobre este objeto de conocimiento que son las competencias emprendedoras en los jóvenes usuarios de estos programas formativos, sino que además, deja el camino abierto a posteriores investigaciones. En nuestro caso, con un marcado carácter educativo, con el fin de diseñar futuros programas educativos que mejoren las aptitudes emprendedoras como parte, a su vez, de un proyecto más amplio consistente en el desarrollo de la cultura emprendedora.

En esta línea, destacamos la necesidad de promover acciones concretas orientadas al desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes, pues supone un importante avance en el plano personal, social y económico. A nivel personal, el hecho de emprender implica un ejercicio de madurez, responsabilidad y autogobierno que se muestra mediante un alto grado de autonomía de los sujetos. Desde el punto de vista social, conlleva conocimiento, manejo y participación en las redes sociales. Por último, desde la perspectiva económica, educar a los jóvenes con la idea de fomentar en ellos prácticas innovadoras y emprendedoras permitiría aumentar el dinamismo de las economías de referencia de estos sujetos.

Además, consideramos que se trata de un «acto de justicia social» el hecho de favorecer prácticas educativas orientadas a incentivar el dinamismo emprendedor en estratos sociales afines a la «clase obrera», como es el caso de los jóvenes usuarios de las E.T. y C.O. en Andalucía, ya que histórica y tradicionalmente han estado alejados de la práctica emprendedora. Esto les ha hecho ser actores dependientes y víctimas de los vaivenes de la coyuntura económica.

Dicha práctica emprendedora ha estado vinculada, tradicionalmente, a las elites sociales, dándose por sobreentendido que solo en el seno de estas aparecen los sujetos con capacidades para la dirección y gestión de los asuntos económicos. Sin embargo, sostenemos que las personas, independientemente de su extracción social, son susceptibles de ejercer esas capacidades si participan, de forma activa, de un adecuado proceso educativo.

Por todo ello, consideramos que la educación es un instrumento privilegiado por cuanto persigue la construcción de un ideal humano mediante estrategias, medios, recursos, etc., con los que generar la adquisición de valores, creencias, conocimientos, actitudes, saberes, habilidades, entre otros aspectos, necesarios para promover el desarrollo de una cultura emprendedora orientada a la consecución de ese proyecto social integrado.

Para concluir, proponemos tres vías de actuación con objeto de mejorar la competencia emprendedora de estos jóvenes usuarios de programas formativos en E.T. y C.O.: por un lado, intervenir con los docentes y demás expertos con la finalidad de mejorar su formación en aspectos directamente relacionados con el fomento de competencias para emprender, pues son ellos los que se encuentran en contacto directo con estos jóvenes y los encargados de estimularlos, motivarlos y formarlos en estas competencias para que generen ideas de negocio y adquieran los conocimientos necesarios para el desarrollo de un proyecto emprendedor. Por otro lado, y en paralelo, debemos actuar directamente con el alumnado, con el propósito de generar espacios y situaciones en donde estos deban poner en juego las competencias emprendedoras en que van siendo educados. Por último, la tercera vía propone actuar en el entorno próximo para que la comunidad visualice a estos jóvenes como futuros emprendedores.



## Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. Y PEREYRA, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. SIMONA RYCHEN Y L. HERSH SALGANIK (Comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOYATZIS, R. E. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. New York: John Wiley and Sons.
- BRUNET, I. (Coord.). (2005). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- CAMACHO, J. (2002). *Estadística con SPSS (versión 11) para Windows*. Madrid: RA-MA Editorial.
- GALINDO, P. (2006). Cultura Ético-Emprendedora (E<sup>2</sup>) y desarrollo de competencias transversales clave para la inserción sociolaboral de los universitarios. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 129-146.
- GARCÍA, M., IBÁÑEZ, J., Y ALVIRA, F. (2005). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- GUERRERO SERÓN, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. BRUNET (Comps.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HAIRE, M., GHISELLI, E. Y PORTER, L. W. (1971). *Actitudes de los directivos: un estudio transcultural*. Madrid: Marova.
- KANTIS, H., ANGELELLI, P. Y KOENIG, V. M. (2004). *Desarrollo emprendedor: América Latina y la experiencia internacional*. Washington, D. C.: The Bank.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D., Y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LEBOYEC, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- MCCLELLAND, D. C. (1973). Testing for Competence rather than Intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

- MISCHEL, W. (1977). *Personalidad y evaluación*. México: Trillas.
- PERRENOUD, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- SALGANIK, L. H. Y STEPHENS, M. (2006). Prioridades competenciales en la política y la práctica. En D. S. RYCHEN Y L. H. SALGANIK (Comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 49-71). Málaga: Ediciones Aljibe.
- WEINERT, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. RYCHEN Y L. H. SALGANIK (Comps.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- WOODRUFFE, C. (1993). *Assessment Centres: Identifying and Developing Competences*. Londres: Institute of Personnel Management.

## Fuentes electrónicas

- BUNK, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la REA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado el 10 de octubre de 2007, de: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/137/1\\_es\\_bunk.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_bunk.pdf)
- ESCUADERO, J. M. (2007). *Competencias. Diseño del currículum*. Titulaciones universitarias. Recuperado el 28 de octubre de 2007, de: [http://www.oriapat.net/documents/Competencias\\_disenodelcurriculum\\_Escudero.pdf](http://www.oriapat.net/documents/Competencias_disenodelcurriculum_Escudero.pdf)
- GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ, F.J. (2004). *Incidencia del marco institucional en la capacidad emprendedora de los jóvenes empresarios de Andalucía*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado el 10 de octubre de 2007, de: [http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis\\_view?oid=385](http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis_view?oid=385)
- GROOTINGS, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-7. Recuperado el 10 de octubre de 2007, de: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/137/1\\_es\\_grootings.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_grootings.pdf)
- IBARRA, A. (2000). Formación de los recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor*, 149, 95-107. Recuperado el 15 de enero de 2008, de: <http://www.oit.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/index.htm>

TEJADA, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Recuperado el 31 de enero de 2007, de: <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/competencias.pdf>

TEJADA, J. y NAVÍO, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-16. Recuperado el 4 de enero de 2008, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>

**Dirección de contacto:** Francisco Miguel Martínez Rodríguez. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario La Cartuja, s/n. 18071, Granada.  
E-mail: miguelmr@ugr.es

# El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios <sup>1</sup>

## The Transition to Adult Life for Young People with Social Difficulties: the Impact of Socio-educational Intervention and the Perspective of Professionals and Employers

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042

Miguel Melendro Estefanía

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid, España.

### Resumen

Este artículo pretende dar a conocer los resultados de una reciente investigación sobre los efectos de la intervención socioeducativa en el tránsito de los jóvenes en dificultad social a la vida adulta. Se revisan además las características más destacadas de ese tránsito a la vida adulta, junto a los posicionamientos de profesionales y empresarios ante él. En la investigación descrita se ha utilizado una metodología *ex post facto* de tipo causal-correlacional en la que se ha recurrido al análisis longitudinal de la información disponible en torno al momento de la emancipación del joven. Se ha seleccionado una muestra aleatoria y significativa estadísticamente (n.c.99%; m.e.0.1) de jóvenes en dificultad social, junto a una muestra de los empresarios y equipos socioeducativos, y se ha procedido a la aplicación de una batería de instrumentos -cuestionarios, entrevistas, análisis de contenidos- contrastando y triangulando los resultados obtenidos. Los resultados muestran el aceptable nivel de inserción sociolaboral alcanzado por los jóvenes en cuanto a su acceso al trabajo, experiencia laboral, salario medio y grado de satisfacción existencial, además de a una

---

<sup>(1)</sup> Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a la financiación y el apoyo recibido por parte de Opción 3 S.C. y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

excelente valoración hacia los equipos socioeducativos y los programas de inserción sociolaboral. Se describen también los aprendizajes significativos que los jóvenes han obtenido a lo largo del proceso de intervención: la competencia para la vida laboral, la convivencia, la vida autónoma y la maduración personal. Los empresarios muestran un elevado grado de satisfacción con estos programas de inserción sociolaboral, aunque su valoración del rendimiento laboral de los jóvenes es baja. Los equipos socioeducativos valoran por su parte la escasez de recursos para apoyar el tránsito de los jóvenes a la vida adulta, y muestran bajas expectativas sobre su inserción sociolaboral final. En la discusión se profundiza sobre la compleja adecuación entre las perspectivas de jóvenes, empresarios y profesionales, y se concluye aportando diez propuestas de mejora.

*Palabras clave:* joven, dificultad social, intervención socioeducativa, inserción sociolaboral, equipo educativo, emancipación, sociedad sostenible.

### **Abstract**

This article reports the results of a recent study on the effects of socio-educational intervention in young people's transition to an independent, responsible adult life while in socially difficult situations. The most significant characteristics of the transition to adult life are reviewed, as is the position of professionals and employers regarding the process. A causal/correlational ex-post-facto methodology is used in the study, employing a longitudinal analysis of the available information about the time of emancipation of the young. A random, statistically significant ( $n=99\%$   $me=0.1$ ) sample of young people in socially difficult situations is selected, along with a sample of employers and socio-educational teams. A battery of instruments (questionnaires, interviews, content analysis) is applied, and the results are compared and triangulated. The results show that an acceptable level of social and occupational integration is achieved by the young people in terms of access to work, occupational experience, average salary and existential satisfaction. The social and occupational integration programmes and the socio-educational teams score highly. The young people's most significant learning experiences during the intervention process are described: occupational competence, coexistence, living independently and personal maturity. Employers show a high level of satisfaction with social and occupational integration programmes, although their assessment of the young people's job performance is low. The socio-educational teams underscore the scarcity of resources for supporting young people's transition into adult life and report low expectations for the young people's eventual social and occupational integration. The discussion portion of the paper elaborates on the complex balance between the perspectives of young people, business owners and professionals and concludes by providing ten proposals for improvement.

*Keywords:* young people, socially difficult situations, socio-educational intervention, social and occupational integration, educational teams, emancipation, sustainable society.

## Planteamiento del problema

Aunque son poco frecuentes, en los últimos años se ha despertado, cada vez más, el interés de los investigadores por los estudios acerca de la intervención socioeducativa que se realiza con adolescentes y jóvenes en dificultad o en desventaja social, especialmente con aquellos que se encuentran en el período de la denominada adolescencia tardía -entre los 16 y los 19 años de edad- y que se enfrentan, más temprano que otros jóvenes de su generación, al reto de iniciar una vida adulta autónoma e independiente en el momento mismo de alcanzar la mayoría de edad.

La propia Unión Europea ha incluido en su agenda de trabajo a este colectivo, iniciando una línea de trabajo sobre la inclusión social de los jóvenes desfavorecidos. El Informe de la Comisión Europea sobre Inclusión Social publicado en el mes de mayo de 2004 incorpora a los jóvenes desfavorecidos como un grupo objetivo estratégico, y plantea abordar estas situaciones de desventaja desde dos ámbitos prioritarios: la educación y formación de los jóvenes; y el incremento de su participación en el mercado laboral. El Pacto Europeo de la Juventud (2005), que forma parte de la Estrategia de Lisboa, establece como una medida imprescindible para el crecimiento sostenible e inclusivo de Europa la integración social de los jóvenes. Estas iniciativas siguen el camino iniciado por el Libro Blanco *Un nuevo impulso para la juventud europea* (2001), y a esta prioridad europea se suman los trabajos desarrollados en la presente investigación, que indaga sobre la situación de los jóvenes desfavorecidos en nuestro país, y sobre las estrategias socioeducativas más adecuadas para su inclusión en una sociedad sostenible.

Aunque es relativamente fácil encontrar investigaciones de tipo descriptivo que abordan de forma genérica estos temas, la mayoría de ellas relacionadas con el campo de la sociología (Walther y Pohl, 2007; Inglés, et ál., 2005; Du Bois-Reymond y López, 2004; Rahona y Vaquero, 2003), no se cuenta sin embargo con estudios de cierta relevancia que aborden el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad o desventaja social, y que paralelamente aporten información y propuestas de trabajo contrastadas sobre la intervención socioeducativa que se realiza con ellos.

## Fundamentación teórica y antecedentes

Las propuestas elaboradas por Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco (2004), que toman como punto de partida los trabajos de la red EGRIS y el proyecto Trayectorias Fallidas de la Unión Europea (1995-2003), nos aproximan a los conceptos de jóvenes adultos en dificultad social, trayectorias fallidas y transiciones fluctuantes. Para estos autores, en la actualidad se están desarrollando en la Unión Europea una serie de políticas que tienen como objetivo llevar a los jóvenes hacia la integración social, pero que en lugar de ello lo que consiguen es producir y/o reproducir exclusión social. Llegan a esta conclusión partiendo de la hipótesis de que las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo un «proceso de desestandarización», mientras las instituciones y políticas orientadas a facilitar tales transiciones siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral. Rene Bendit y Dermot Stokes (2004), por su parte, abundan en estos planteamientos, partiendo de la información obtenida en varias investigaciones europeas realizadas entre los años 1993 y 1999, y proponen el desarrollo de «políticas integradas de transición» que ayuden a superar la compartimentación y fragmentación en las políticas de juventud, para poder comprender y gestionar mejor la complejidad de la vida de los jóvenes en la actualidad.

En nuestro país es reciente la publicación de los resultados de una investigación (Proyecto Telémaco, Inglés, 2005) sobre una serie de programas europeos dedicados a procesos de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están próximos a alcanzarla, y sobre las buenas prácticas en los procesos de inserción sociolaboral y autonomía con esta población. Una de sus conclusiones más relevantes señala cómo «es del todo contraproducente interrumpir la intervención educativa y socializadora al cumplir (el joven) la mayoría de edad» (Inglés 2005), aspecto claramente relacionado con la importancia de evitar «políticas lineales», que priman los aspectos administrativos sobre las necesidades y posibilidades reales de integración social de esta población.

Otras investigaciones, en España, han indagado longitudinalmente sobre la situación adulta de quienes fueron menores protegidos (Fernández del Valle, 1998; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007), relacionando aspectos contextuales de tipo institucional, familiar o socioeconómico de la historia personal de los menores con una serie de descriptores básicos sobre su situación adulta, y su mayor o menor grado de inserción social.

Después de revisar el estado de las investigaciones y las aportaciones teóricas en este campo de trabajo nos planteamos, con la investigación descrita en este artículo, comprobar el alcance y los resultados obtenidos con una metodología que se aplica desde hace más de «diez años con cerca de 3.000 adolescentes» y jóvenes en dificultad social<sup>2</sup>, y que se basa en el desarrollo de «estrategias flexibles» de intervención socioeducativa. Esta metodología se centra en la elaboración de planes de acción eco-sociales, que requieren un conocimiento preciso del escenario relacional de los jóvenes, y que atienden tanto a las posibilidades reales de intervención como a la carga de incertidumbre que acompaña a las situaciones abordadas<sup>3</sup>.

## Diseño, metodología y limitaciones de la investigación<sup>4</sup>

La investigación se desarrolló entre los años 2005 y 2008, a través de una batería de instrumentos aplicados a diferentes grupos de población –jóvenes, empresarios y educadores–, con la finalidad de profundizar en el conocimiento de la situación de los jóvenes en dificultad social, una vez que han transitado a la vida adulta y se han distanciado de los dispositivos de protección social por los que fueron atendidos en su infancia y adolescencia.

Nos planteamos, a partir de esta finalidad, un grupo de objetivos acordes a la compleja realidad abordada y a los efectos que la intervención socioeducativa produce en ella (véase Tabla 1 y Gráfico 1).

---

<sup>(2)</sup> Estamos refiriéndonos a la intervención socioeducativa que se lleva a cabo con adolescentes y jóvenes en dificultad social a través de programas como Junco, Elfos o Alcor, dirigidos a menores tutelados, menores con medidas judiciales, menores extranjeros no acompañados, población adolescente y juvenil en riesgo de exclusión social, y que han sido implementados desde la entidad Opción 3, en colaboración con instituciones públicas como el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, la Concejalía de Gobierno de Empleo y Servicios al Ciudadano del Ayuntamiento de Madrid, o la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor, entre otras.

<sup>(3)</sup> La definición y la descripción detallada de esta metodología se realizó en un trabajo anterior, publicado bajo el título *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible* (Melendro, 2007).

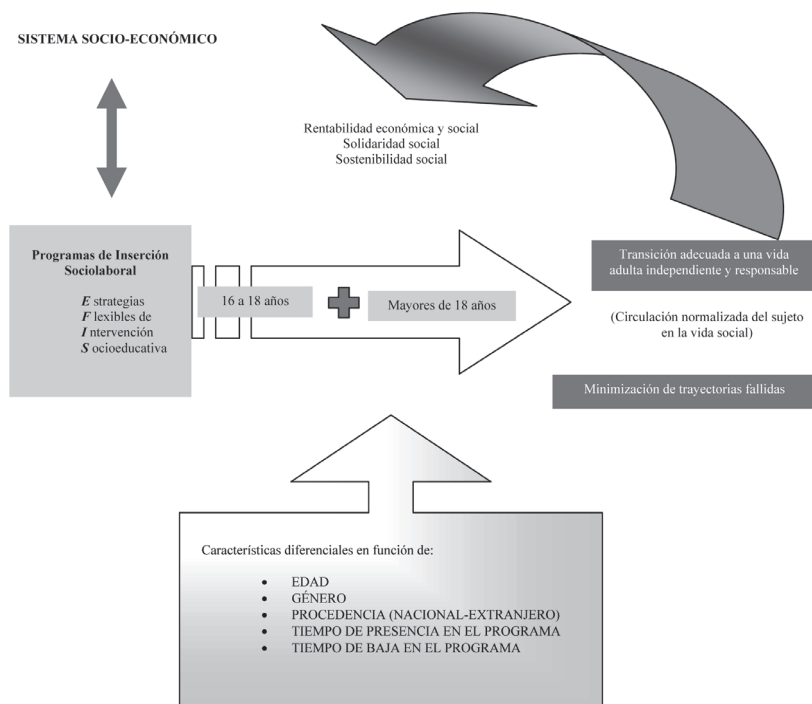
<sup>(4)</sup> Los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras la obtención de un consentimiento informado.



**TABLA I.** Objetivos y variables de la investigación

OBJETIVOS	VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLES INDEPENDIENTES	GRUPOS DE VARIABLES
1. Delimitar y caracterizar el contexto en que se desarrolla la intervención socioeducativa para la inserción social y laboral de adolescentes y jóvenes en dificultad social.			
2. Conocer las características del tránsito a la vida adulta efectuado por los jóvenes en dificultad social que participaron en programas de inserción sociolaboral: su situación personal, social y económica tras la emancipación.	Características del tránsito de los jóvenes a una vida adulta independiente y responsable.	• Vida independiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía socioeconómica (vivienda, relaciones familiares y sociales, recursos vitales).</li> <li>• Inserción laboral.</li> </ul>
3. Describir, analizar y valorar la incidencia del modelo de intervención socioeducativa utilizado en el tránsito de los adolescentes y jóvenes en dificultad social a una vida adulta independiente y responsable.		• Responsabilidad y organización personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción con la forma de vida.</li> <li>• Inserción social.</li> <li>• Descriptores del nivel evolutivo.</li> <li>• Ausencia de conflicto/trayectorias fallidas (procesos de exclusión social en la vida adulta).</li> </ul>
4. Determinar el perfil, los principios de actuación, planteamientos, estrategias y expectativas de los profesionales implicados y sus aportaciones al modelo de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social.		• Incidencia del modelo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración general del modelo educativo.</li> <li>• Itinerarios y estrategias socioeducativas.</li> <li>• Aportaciones desde el contexto institucional.</li> <li>• Cultura del trabajo y actuaciones con empresas.</li> </ul>
5. Conocer la incidencia y la valoración de los programas de inserción sociolaboral en el ámbito empresarial: sus debilidades, fortalezas y posibilidades.			

## GRÁFICO I. Diseño de la investigación



Desde este planteamiento, se ha llevado a cabo una investigación *ex post facto* de tipo causal-correlacional, analizando longitudinalmente la información disponible en torno al momento de la emancipación e incorporación a la vida adulta autónoma de los jóvenes. La metodología utilizada combina el análisis de datos paramétricos de tipo descriptivo e inferencial -a través de técnicas de análisis bivariable y multivariable- y de tipo cualitativo.

Los sujetos centrales de estudio son los adolescentes y jóvenes en dificultad social con los que se han realizado intervenciones socioeducativas desde programas de inserción sociolaboral, a edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. La población investigada es de 1.268 sujetos, población de la que se procedió a extraer una muestra aleatoria que, para un nivel de confianza del 99% y un margen de error de .10, fue de 87 sujetos. En la Tabla II se indican los criterios, los porcentajes y el número de casos que sirvieron para estratificar la muestra.

**TABLA II.** Muestra prevista y final de jóvenes

CRITERIOS		Valor	Nº casos previstos		Nº casos entrevistados	
			%	casos	%	casos
Tiempo transcurrido desde la baja en el programa	Menos de 2 años	I	41%	34	41,4%	36
	Más de 2 años	2	59%	50	58,6 %	51
Sexo	Hombres	H	64%	54	65,5%	57
	Mujeres	M	36%	30	34,5%	30
Extranjeros	Españoles	N	69%	58	71,3%	62
	Extranjeros	E	31%	26	28,7%	25
TOTAL			100%	84	100%	87

Otro grupo que forma parte de la investigación es el de los empresarios que constituyen la red de empleadores que proporciona ofertas de trabajo a esta población. De 986 empresas colaboradoras con los programas de empleo, en los últimos diez años, se descartaron de la investigación aquellas que realizaron un único contrato o que no mantuvieron contacto durante los últimos años con la población de jóvenes seleccionada. Se utilizó así como población un total de 118 empresas, sin proceder a ningún tipo de muestreo, con la expectativa de que la mayoría de ellas respondieran al cuestionario. Así ocurrió, y tras remitir el cuestionario a estas 118 empresas, 88 de ellas (75% del total) lo cumplimentaron.

Un último grupo que participó en el estudio es el de los educadores y profesionales que trabajan en los programas de inserción sociolaboral con la población de jóvenes y empresarios seleccionada. En total se encuestó a un total de 36 profesionales, con un perfil del grupo que respondió a una media de seis años de experiencia en este ámbito de trabajo, con un mínimo de un año de experiencia y un máximo de 20 años.

Los instrumentos y técnicas de investigaciones utilizadas y los grupos de población a los que han sido dirigidos se pueden apreciar en la Tabla III.

**TABLA III.** Instrumentos y técnicas de investigación

INSTRUMENTO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio y análisis estadístico de bases de datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases de datos sobre:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Población de adolescentes y jóvenes en dificultad social atendidos en programas de inserción sociolaboral (1268 sujetos).</li> <li>- Empresas/empleadores colaboradoras con los programas de inserción sociolaboral (986 empresas).</li> </ul> </li> <li>• Se obtuvo información relevante sobre delimitación y caracterización de contexto de la investigación.</li> </ul>

- Estudio de historias profesionales (titulación, experiencia y formación).
  - Cuestionario a profesionales.
  - Entrevista semiestructurada y cuestionario escrito a jóvenes.
  - Cuestionario a empresarios.
- Estudio de historias de 36 profesionales del ámbito de la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social.
  - Se obtuvo información relevante sobre la biografía, la formación, la experiencia y el perfil profesional de los equipos socioeducativos que trabajan con esta población.
  - Cuestionario escrito cumplimentado por 36 profesionales.
  - Se obtuvo información relevante sobre los principios, modelos, estrategias y expectativas de intervención por parte de los profesionales.
  - Entrevista y cuestionario pasados a los 87 adolescentes y jóvenes en dificultad social de la muestra establecida.
  - Se obtuvo información relevante sobre la situación actual de los jóvenes (laboral, familiar, social, personal...), su tránsito a la vida adulta, los aprendizajes significativos atribuidos a la intervención socioeducativa y sus expectativas y propuestas de futuro.
  - Cuestionario escrito cumplimentado por 88 empresas/empleadores colaboradoras con los programas de inserción sociolaboral
  - Se obtuvo información relevante de los empresarios sobre la intervención socioeducativa realizada, propuestas de mejora sobre esta y sobre el trabajo de los jóvenes en sus empresas.

Tanto el cuestionario a empleadores como el cuestionario a profesionales ofrecieron un elevado grado de consistencia interna, (*Alfa de Cronbach* 0.913 y de 0.859 respectivamente). La entrevista y el cuestionario a jóvenes muestran un grado de sinceridad en la respuesta entre bueno y muy bueno (98,7%), a la vez que un elevado nivel de colaboración de los jóvenes en su realización (96,2%).

Por último, hay que mencionar una serie de aspectos que limitan el alcance de este tipo de investigaciones. Por una parte, la población estudiada resulta especialmente difícil de localizar y de abordar, lo que se traduce en un esfuerzo importante a la hora de realizar el trabajo de campo.

Junto a ello, la utilización de instrumentos de recogida de datos autoperceptivos hace necesaria la introducción de una serie de elementos de control: fiabilidad interjueces, triangulación de los valores obtenidos en las variables, descripción detallada del proceso y características de la investigación que faciliten sus posteriores replicaciones y mejoren su fiabilidad y validez, así como la aplicación de otras medidas correctoras recomendadas por la literatura sobre este tipo de investigación y sobre las técnicas aplicadas.

## Los resultados y su discusión. Escenarios y perspectivas

A continuación se reflejan los resultados de la investigación y algunas de las interpretaciones y conclusiones más importantes, tomando como referencia los objetivos formulados inicialmente y que han guiado todo el proceso.

El primer objetivo de la investigación plantea «delimitar y caracterizar el contexto en que se desarrolla la intervención socioeducativa para la inserción social y laboral de adolescentes y jóvenes en dificultad social». Destacamos a continuación los elementos más relevantes de esta descripción del contexto:

- La población investigada es de 1.268 adolescentes y jóvenes procedentes de 141 centros diferentes del sistema de protección. Esta es una información muy relevante, por lo que supone en cuanto a la implicación de prácticamente toda la red constituida en torno a la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social de la Comunidad de Madrid.
- La mitad de ellos han permanecido más de un año ingresados en un centro de menores, un 20% más de dos años, y un 9% más de tres.
- El porcentaje de población femenina atendida es de un 36%, y cerca de una tercera parte (31%) es población inmigrante, de más de 30 nacionalidades diferentes.
- Su formación inicial es muy precaria: proceden sobre todo de una Enseñanza Secundaria Obligatoria sin culminar, o de programas de diversificación y/o compensación educativa (86,8%).
- Estos jóvenes son atendidos principalmente desde las instituciones de protección y atención a la infancia, y los programas y servicios de inserción sociolaboral. Estos últimos hacen a la vez funciones de búsqueda directa y de mediación entre los empleadores, los jóvenes y el dispositivo de protección y/o atención social del que estos proceden. Los equipos socioeducativos que los constituyen están formados por personas jóvenes –en torno a los 30 años de edad–, en una proporción similar entre hombres y mujeres, y con formación en titulaciones de psicología, educación, sociología o derecho. Se trata de profesionales con un buen nivel formativo inicial, que además han recibido una amplia formación complementaria, centrada especialmente en la intervención socioeducativa con menores y en la planificación y gestión de recursos educativos. Son profesionales que además, en bastantes casos, han ocupado temporalmente, en su adolescencia y primera juventud, puestos de trabajo similares a los que ocuparán los jóvenes con los que van a trabajar en los programas de empleo.
- Las empresas que dan trabajo a los jóvenes son empresas pequeñas, familiares o con pocos empleados, mientras que la mediana y la gran empresa suponen menos de la mitad de las empresas que colaboran con este tipo de programas.

Comprobamos además cómo solo un pequeño grupo de empresas proporciona un número elevado de ofertas de empleo y de contrataciones (3,1%).

- Los tipos de contrato predominantes son los temporales, de formación y por obra. Solo un 3% de los contratos es de carácter indefinido. En general, el tiempo de contratación es bajo, siendo la mayoría de los contratos de una duración inferior a los seis meses.
- La mayoría de los jóvenes trabaja en los sectores de hostelería, construcción, comercio y alimentación.

TABLA IV. Contratos por empresas

CONTRATOS POR EMPRESA		
Nº de contratos	Empresas	%
Más de 20 contratos	2	0,2 %
Entre 6 y 20 contratos	29	2,9 %
Entre 2 y 5 contratos	178	18,1 %
1 contrato	777	78,8 %
Total	986	100,0 %

### Cómo transitan los jóvenes a la vida adulta<sup>5</sup>

El segundo objetivo de la investigación plantea conocer las características del tránsito a la vida adulta efectuado por los jóvenes en dificultad social que participaron en programas de inserción sociolaboral: su situación personal, social y económica tras la emancipación.

Estamos hablando de una población que habita mayoritariamente en la periferia urbana y metropolitana de Madrid, y cuya presencia en el ámbito rural es prácticamente inexistente.

Son «jóvenes que viven en su gran mayoría en pisos, propios o compartidos, con una gran movilidad, que cambian con cierta facilidad de lugar de residencia, y también de núcleo de convivencia. Conviven o bien con la familia de origen, o con amigos,

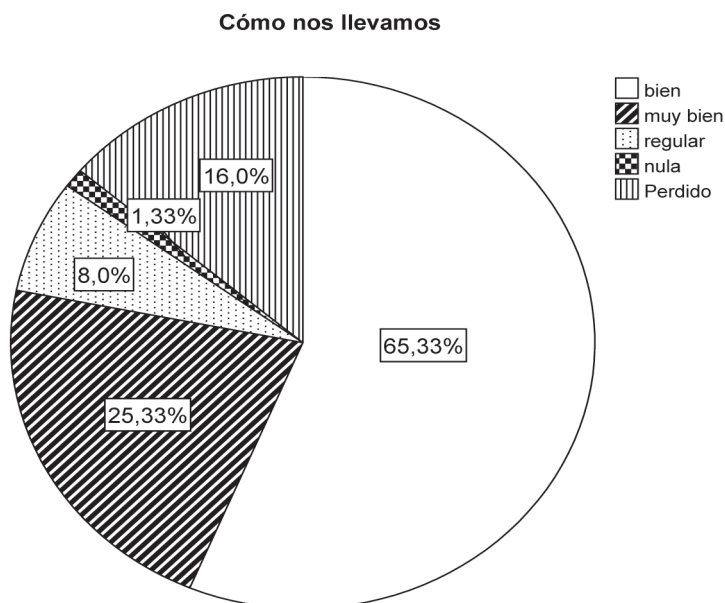
<sup>5</sup> La población juvenil investigada tiene edades comprendidas entre los 18 años y los 26 años, siendo las edades más representadas las comprendidas entre los 19 años y los 22 años (80% del total)

compañeros de piso o de trabajo, compartiendo el pago del alquiler». Algunos han constituido su propia familia; son tantos como los que viven solos, en ambos casos en torno al 10% de la población investigada. Según la información disponible, podemos considerar también que al menos un 1,2% de los jóvenes atendidos por este tipo de programas acaba viviendo en la calle.

Es en este sentido es importante constatar que «la vivienda, el trabajo y el grupo primario de convivencia son elementos escasamente interrelacionados», entre los que no se pueden establecer asociaciones estadísticamente significativas ni grupos definidos. Habría que considerarlos más bien como «elementos de ese itinerario fluctuante e incierto que recorren los jóvenes en dificultad social».

La inmensa mayoría de estos jóvenes (90,7%) afirma llevarse o bien o muy bien con las personas con las que conviven; en general tienen un mundo de relaciones amplio y fluido, muestran una adecuada socialización y una red de apoyo social bastante extensa.

GRÁFICO II. Relaciones socio-familiares



En casa, la mayoría de los jóvenes hacen las tareas del hogar –cocinar, hacer la compra, hacer la limpieza, planchar...– habitualmente o frecuentemente. Sus principales aficiones son por este orden: hacer deporte, quedar con amigos o con la pareja y salir de fiesta. Las actividades de tipo cultural (leer, ir al cine, escuchar música...) ocupan solo una pequeña parte de sus prioridades. El mundo asociativo no parece resultarles especialmente atractivo: solo el 14,8% de ellos dicen estar asociados en algún tipo de entidad. Es un nivel muy bajo de participación social, aunque esta es una característica bastante común y conocida de los jóvenes de esta generación<sup>6</sup>.

Entre el 65,5% y el 82,4% de los jóvenes mantiene aún relación con personas que conocieron en los programas de inserción sociolaboral o en los centros de protección de menores, tanto educadores como antiguos compañeros, que en algún caso se han convertido en amigos cercanos, parejas o compañeros de trabajo.

En el momento de ser entrevistados, «dos tercios de los jóvenes se encontraban trabajando» (64%). La tasa de paro de los jóvenes en dificultad social es por tanto elevada, en comparación con la media europea (16,8%)<sup>7</sup>, aunque dadas las especiales condiciones de acceso al empleo de estos jóvenes, un porcentaje de ocupación como el encontrado no es una mala noticia.

En cuanto a los motivos para abandonar el trabajo en esta etapa de su vida, los jóvenes mencionan sobre todo circunstancias que hacen ver la difícil realidad laboral a la que, en ocasiones, deben enfrentarse («era un trabajo muy duro», «no tenía contrato», «me pagaban en negro», «no pagaban bien», «tenía problemas médicos»). Otras respuestas («me dio un venazo», «me rallé») nos ponen claramente en situación sobre las dificultades personales que tienen ellos mismos a la hora de enfrentarse a la búsqueda y, sobre todo, a la conservación del empleo.

«El salario medio de los jóvenes investigados es de 854 euros al mes». Prácticamente la mitad de ellos ganan entre 500 y 900 euros netos al mes. Es esta por tanto una población que supera los ingresos del salario mínimo interprofesional, claramente aspirante a «mileurista».

<sup>6</sup> Según el Informe Juventud de España (Injuve, 2004), solo el 25% de los jóvenes españoles manifiesta pertenecer a algún tipo de asociación.

<sup>7</sup> Según los últimos datos publicados por Eurostat, en enero de 2007 el paro juvenil alcanzaba una media del 16,8% en la UE-27, situándose casi 10 puntos porcentuales por encima de la tasa general de desempleo del 7,5%.



**TABLA V.** ¿Cuánto ganas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	menos de 500 €	9	10,3	11,4	11,4
2	entre 500 y 900 €	39	44,8	49,4	60,8
3	entre 900 y 1200 €	23	26,4	29,1	89,9
4	entre 1200 y 1800 €	7	8,0	8,9	98,7
5	más de 1800 €	1	1,1	1,3	100,0
<b>Total</b>		79	90,8	100,0	
<b>Perdidos</b>		8	9,2		
<b>Total</b>		87	100,0		

«A los jóvenes entrevistados les gusta lo que hacen en su trabajo»: encontramos que así es para tres cuartas partes de ellos. La nota media con la que califican a sus trabajos es de 6,78 puntos sobre 10, es decir, una calificación próxima al «notable», con una desviación típica poco elevada ( $sd = 1,72$ ). Los jóvenes se encuentran, en términos generales, a gusto en su trabajo; consideran que lo desempeñan adecuadamente y valoran el buen ambiente existente en él. La inmensa mayoría de ellos expresa que «el trabajo es muy importante para poder vivir como una persona adulta independiente y responsable». Afirman que el trabajo:

Te ayuda a ser responsable y a saber cuál es tu escala de valores en la vida; te crea una rutina diaria, te enseña a saber estar y el trato social... Personalmente sin trabajo me siento muy mal; el no colaborar en casa económicamente o depender de mi madre, con los gastos que hay en casa, me hunde la moral... Las cosas no se pagan solas y si no te apañas por ti mismo, la gente te ayuda un poco pero tiene un límite y no se debe abusar...

Cuando se les pregunta si estaban mejor antes -como menor «protegido»- o ahora, la respuesta es muy clara: «una mayoría abrumadora manifiesta encontrarse mejor en su situación actual» (82%). Ahora se sienten más independientes y responsables de sus vidas, más libres para tomar sus propias decisiones. Aunque lo más duro en el tránsito fue, para ellos, «vivir y salir adelante en soledad»: sumando la «falta de apoyos externos» a esa responsabilidad de tener que «salir adelante solo», nos encontramos con la realidad de la mitad de estos jóvenes. La inestabilidad laboral y los problemas con la vivienda completan un panorama poco deseable.

Casi tres de cada cuatro jóvenes entrevistados considera que la vida les va bien o muy bien; cerca de una cuarta parte considera que les va regular y solo un pequeño grupo afirma que le va mal (3,5%), lo que muestra en general una elevada satisfacción con el funcionamiento de su vida. Teniendo en cuenta que el grado de «satisfacción existencial» de los jóvenes españoles se sitúa en torno al 85% (Injuve, 2004), y el de la población investigada es del 73,3%, dado el cúmulo de problemas y dificultades añadidas a que debe enfrentarse la población de jóvenes en dificultad social, este porcentaje parece más que satisfactorio, aunque por supuesto no suficiente.

Profundizando en este contraste entre los jóvenes en dificultad social y los datos globales para la población juvenil española, vemos cómo los primeros se muestran razonablemente satisfechos con la marcha de sus vidas. Están mucho más preocupados con todo lo relacionado con el mundo del trabajo y la ocupación profesional y con la situación económica y los bienes materiales, y muy mediatizados –en positivo, y en negativo– por su situación personal, y especialmente por su capacidad de mantener una vida independiente y por su estabilidad emocional. Aunque preocupados por las relaciones personales, familiares, de amistad, de pareja... lo están mucho menos que la media de los jóvenes españoles, y no sienten especial atracción por las diversiones y viajes. Estas diferencias, en muchos casos notables entre ambas poblaciones juveniles, nos ofrecen unas claves muy determinadas para interpretar la realidad, y para orientar la intervención socioeducativa.

### Qué incidencia tiene la intervención socioeducativa

El tercer objetivo de la investigación plantea describir, analizar y valorar la incidencia del modelo de intervención socioeducativa utilizado en el tránsito de los adolescentes y jóvenes en dificultad social a una vida adulta independiente y responsable.

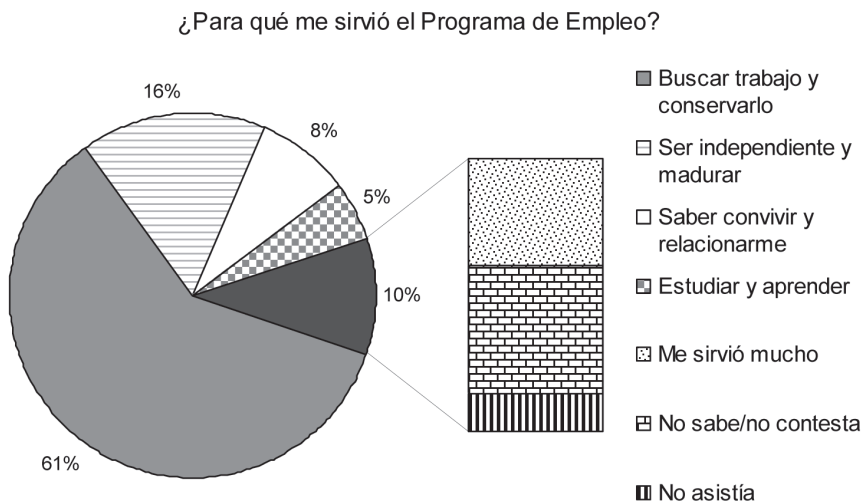
Desde el análisis de los recuerdos y percepciones de los jóvenes sobre los programas de empleo, observamos cómo prácticamente todos los jóvenes entrevistados piensan que es importante que existan recursos como estos programas de empleo, dirigidos tanto a mayores de edad (100%) como a menores de edad (96,5%).

En cuanto a los aspectos que los jóvenes recuerdan del programa de empleo, habría que destacar (ver Gráfico III):

- En primer lugar, recuerdan el programa como el «espacio en el que se les ayudó a buscar trabajo», se les enseñó lo necesario para ello, se les puso en contacto con sus primeros empleos y se les apoyó a la hora de mantenerlos.

- El segundo recuerdo más fuerte y consistente es la «relación personal establecida con los educadores», y el «buen trato personal recibido, de la ayuda prestada y del interés personal que sintieron» hacia sí mismos, hacia sus problemas, expectativas y posibilidades de futuro.
- En tercer lugar hacen referencia al recuerdo de un «buen ambiente, de compañerismo, agradable y respetuoso» hacia ellos y hacia el grupo de jóvenes que acudían al programa.
- En cuanto a los aspectos negativos, los jóvenes recuerdan:
  - «Situaciones de tensión, mal ambiente... que atribuyen esencialmente a las relaciones entre iguales», y en concreto a la presencia de ciertas personas o grupos que mediatizaban la relación y la hacían poco atractiva o desagradable (21%).
  - Algunos recuerdos poco gratos, como «la dificultad para encontrar trabajo», la impaciencia en la espera hasta encontrar el trabajo adecuado, junto a la opinión de que algunos trabajos eran malos, poco gratificantes, de baja calidad; también se menciona «la lejanía de los centros y la necesidad de desplazarse para acceder a ellos» (entre el 9% y el 4%).

GRÁFICO III. Utilidad de los programas de empleo



Los jóvenes se sintieron especialmente atendidos y apoyados desde los programas (puntuaciones de 9 y 8,6 sobre 10, con una baja desviación típica), y valoran de forma muy elevada y homogénea la cualificación de los educadores (de 8,97, ds 1,37), relacionando directa e intensamente su recuerdo de los educadores con los aprendizajes relativos a la autonomía, la independencia y la maduración personal.

En cuanto a su paso por el sistema de protección de menores, un grupo amplio de jóvenes (31,9%) tiene un buen recuerdo de los educadores y de los centros de menores. «Los aspectos que los jóvenes valoran mejor de su estancia en protección de menores son el ambiente existente, las buenas relaciones con sus compañeros, el apoyo y el buen trato recibidos, y su relación con los educadores de los centros».

Un grupo de jóvenes muestra, sin embargo, un recuerdo negativo (20,2%) o ambivalente (10,9%) sobre su estancia en estos dispositivos. Como el reflejo de un espejo, lo que menos gustó a estos jóvenes durante su estancia en el sistema de protección fueron también los compañeros y la convivencia, y la relación con educadores, aunque en proporciones más reducidas. Estos son, junto a la percepción de la normativa de los centros como «restrictiva y excesiva», los elementos más relevantes de sus respuestas.

Cuando se preguntó a los jóvenes sobre los aprendizajes obtenidos durante su estancia en protección de menores, dos tercios de ellos opinaron que «les sirvió para madurar y para avanzar hacia la autonomía y la independencia, y para aprender a convivir y a relacionarse». Poder estudiar y aprender es otro de los beneficios obtenidos, junto a la entrada en el mundo del trabajo. Además, los aprendizajes obtenidos por los jóvenes durante su estancia en protección de menores presentan una relación estrecha y directa con la percepción del joven de que consigue los recursos suficientes para cubrir sus necesidades personales.

En sus propias palabras, lo que aprendieron a través de la intervención socioeducativa fue:

A no dar todo por perdido... Me han sido útiles muchas cosas, aprender bastante de la nueva vida que te espera... A pensar a fondo lo que realmente quiere... El compañerismo, el respeto, y la paciencia... A saber las cosas que hace la gente normal... Aguantar lo que te digan... A no valorar a ninguna persona por su apariencia.

En el contraste entre las opiniones sobre los programas de empleo y la estancia en Protección de Menores, encontramos que «los jóvenes no coinciden en su opinión global sobre

el sistema de protección de menores y el programa de empleo, siendo estas contradictorias frecuentemente». Los jóvenes que no valoran especialmente su estancia en menores, o que la ven como algo perjudicial, sí han encontrado sin embargo en el programa de empleo aliados importantes. Y viceversa, los jóvenes que se encuentran a disgusto y muy a disgusto en el programa de empleo, se encontraban a gusto en protección de menores.

### **Cómo se sitúan los profesionales**

Con el cuarto objetivo, la investigación pretende determinar el perfil, los principios de actuación, planteamientos, estrategias y expectativas de los profesionales implicados y sus aportaciones al modelo de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social.

La percepción de la realidad que tienen los profesionales nos puede ayudar sin duda a conocer sus expectativas y motivaciones en relación al trabajo que realizan, sobre lo que realimenta su intervención y proporciona determinados escenarios de tránsito a la vida adulta a la población con la que trabajan.

Así, entre las características personales que más facilitan el trabajo con los jóvenes en dificultad social, los profesionales mencionan, en este orden:

- La empatía, la sensibilidad, la proximidad y cercanía al joven.
- Las habilidades sociales y de comunicación.
- Las actitudes de flexibilidad, tolerancia y respeto hacia los jóvenes.

Se aprecia un acuerdo importante, sólido y cohesionado entre los profesionales a la hora de hacer esta valoración, que hace referencia a cualidades proactivas de comprensión y apoyo, quedando claramente fuera de sus respuestas los planteamientos más restrictivos, como los referidos al control o la disciplina.

Junto a la importancia de tener experiencia previa en intervención socioeducativa con adolescentes y/o jóvenes en dificultad social, y en orientación profesional/laboral, los profesionales consideran aspectos básicos en su formación, por este orden:

- La metodología de intervención y, de forma más concreta, las técnicas de comunicación, habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos.
- El conocimiento de la población con la que se está trabajando, su contexto y sus peculiaridades personales, sociales y educativas.

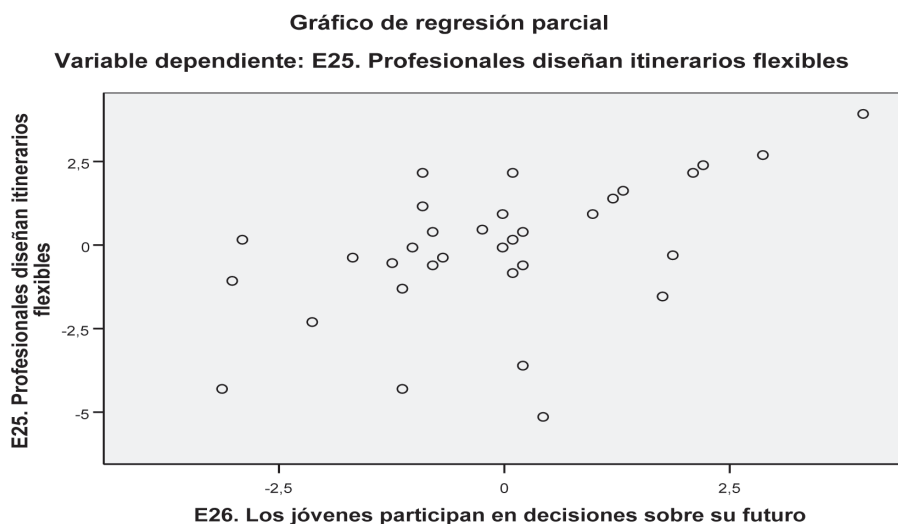
- Los estudios reglados que doten de un marco teórico en Ciencias Sociales, y de forma más concreta en Educación, Psicología y Sociología.

En este sentido, los profesionales están de acuerdo en que «la elección de uno u otro marco teórico incidirá de forma directa y significativa en la eficacia de la intervención socioeducativa» desarrollada (80%). El modelo sistémico-complejo-ecológico y el cognitivo-conductual son los que mayor adhesión concentran.

Los profesionales consideran por otra parte que «su formación no se lleva a cabo con la necesaria frecuencia y sistematicidad», lo que en su opinión supone una grave limitación, máxime cuando se reconoce que «el educador, con su bagaje personal, su experiencia y formación, es la principal herramienta de trabajo», muchas veces la única, en este ámbito.

Plantean cómo ellos mismos «disponen muy limitadamente de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para abordar situaciones imprevistas o inciertas», una parte importante de las situaciones que se pueden encontrar cotidianamente. La flexibilidad en el diseño de itinerarios está además directa y significativamente relacionada con el interés por la participación de los jóvenes en la toma de decisiones sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y otros profesionales que trabajan con ellos ( $R^2=,456$   $p \leq 0,000$ ;  $R$  de Pearson  $\geq ,500$ ) (ver Gráfico IV).

GRÁFICO IV. Itinerarios flexibles y participación de los jóvenes



Interrogados sobre aquellos indicadores que nos pueden aproximar a un mejor conocimiento de los resultados de la intervención socioeducativa en este ámbito, los profesionales mencionan los siguientes, por este orden:

- La estabilidad laboral de los jóvenes en dificultad social.
- La estabilidad emocional y el proyecto de vida de los jóvenes.
- Una vivienda estable y digna.
- Y como elementos predictores del fracaso en el tránsito a la vida adulta se mencionan «los hábitos deficitarios en cuanto a la autonomía personal», la incapacidad para mantener el empleo, las relaciones sociofamiliares conflictivas y la presencia de redes sociales manipuladas.

En cuanto a la intervención socioeducativa, los profesionales consideran mayoritariamente que esta es eficaz, y que favorece el tránsito a una vida adulta independiente y responsable de los jóvenes en dificultad social (puntuación de 8,5 sobre 10;  $ds = 1,699$ ). Coinciden en que, cuando finaliza la intervención socioeducativa con ellos, los jóvenes en dificultad social tienen los conocimientos necesarios para la búsqueda activa de empleo, aunque en general no han adquirido un nivel adecuado de capacitación para mantener el puesto de trabajo y de adaptarse a los requerimientos de este. Están también bastante de acuerdo en apreciar que la intervención socioeducativa produce cambios significativos en el comportamiento social responsable y en la adquisición y consolidación de unos valores éticos más firmes de los jóvenes en dificultad social. Sin embargo en torno a la tercera parte de ellos opina que los jóvenes en dificultad social o bien no transitarán finalmente de forma adecuada a la vida adulta, o bien sucumbirán a los riesgos de la exclusión social a los pocos años de abandonar los programas que les atienden.

Los aspectos de la intervención socioeducativa que los profesionales considera más eficaces son, por orden de prioridad:

- Fomentar habilidades de autonomía.
- Dar protagonismo a los adolescentes y jóvenes.
- Cuidar la relación entre los educadores y los jóvenes.
- Realizar una buena planificación y coordinación de actuaciones.
- El propio trabajo del educador y su formación.

Y los principales obstáculos, impedimentos o limitaciones» más frecuentes en este tipo de intervención socioeducativa son, en este orden:

- La falta de apoyos y recursos institucionales.

- La descoordinación entre los recursos existentes.
- La falta de motivación del joven.
- Un entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención.

Para los profesionales, por otra parte, un elemento que mejora la eficacia de la intervención es el trabajo coordinado e interdisciplinar. Consideran además que «los recursos económicos destinados a este tipo de intervención socioeducativa (inversiones en salarios, infraestructuras, materiales...) y a favorecer el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social son insuficientes, y tampoco consideran adecuados los recursos destinados específicamente a los jóvenes inmigrantes». Se defiende con claridad una propuesta que ya recogen investigaciones anteriores en este ámbito: «la Administración debe mantener los recursos de intervención socioeducativa» para facilitar el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social «después de que estos hayan cumplido la mayoría de edad». Esta es una conclusión respaldada por la mayoría de los profesionales, y con una valoración muy elevada (valoración de 9,14 sobre 10).

### **Lo que valoran los empresarios**

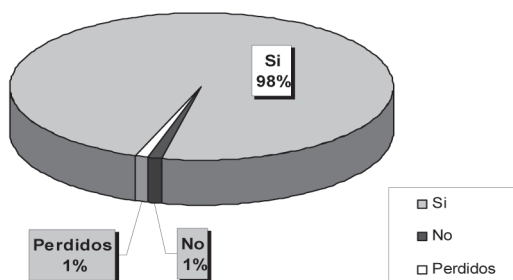
Un último objetivo, el quinto, plantea conocer la incidencia y la valoración de los programas de inserción sociolaboral en el ámbito empresarial: sus debilidades, fortalezas y posibilidades.

Prácticamente las dos terceras partes de los empresarios consultados consideran que estos programas funcionan bien así, aunque un tercio de ellos piensa que el funcionamiento se podría mejorar. En cualquier caso, el 98,9% de los empresarios continuaría contratando jóvenes a través de los programas de empleo.

En general los empresarios consideran que lo mejor de los programas de inserción sociolaboral es el apoyo y ayuda que prestan a los jóvenes, y ponen de relieve su interés por el carácter social del ingreso de los jóvenes en el mundo del trabajo, y su visión solidaria de la labor de los educadores y la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. En segundo lugar reflejan otro elemento relevante, esta vez para ellos y su empresa, como es la facilitación de la contratación y la ayuda que los programas prestan al empresario para seleccionar a sus trabajadores. Un tercer elemento especialmente valorado es la buena atención recibida por las empresas desde los programas y sus profesionales, lo que muestra un buen clima de trabajo entre ambos y sin duda tiene sus repercusiones en la facilitación del empleo y de la continuidad en él para los jóvenes avalados por los programas.



## GRÁFICO V. Itinerarios flexibles y participación de los jóvenes



En cuanto a los planteamientos de mejora que hacen los empresarios, en primer lugar mencionan la necesidad de establecer un mayor control de los programas en la selección inicial de candidatos para el empleo, buscando un mayor ajuste entre las características del candidato y las necesidades de la empresa. El segundo grupo de propuestas de mejora no es tal, sino que más bien hace referencia a una «queja» sobre las actitudes y comportamientos de algunos jóvenes en el trabajo, aunque la percepción de los empresarios sobre la generación de situaciones conflictivas por parte de los jóvenes es bastante baja (3,8 sobre 10), y con una gran dispersión en la respuesta ( $ds = 3,07$ ). Esto apunta a una tónica general de ausencia de conflicto, aunque con la presencia de casos aislados y/o situaciones puntuales de intensa conflictividad.

La búsqueda de buenos resultados económicos en el rendimiento de trabajo no es el único elemento que hace que los empresarios contraten a este tipo de población, sobre todo teniendo en cuenta que «la valoración media que los empresarios dan a los jóvenes de los programas que trabajan para ellos no pasa del aprobado (5,95 sobre 10)». Los empresarios consideran, de forma mayoritaria, que «la contratación de jóvenes supone una “inversión de futuro”, y no tanto un ahorro económico» -aunque también una mejora sobre la contratación de personas de más edad-. Hay que tener en cuenta que los jóvenes son una buena opción para los empresarios: por término general no demandan salarios elevados, aunque tampoco aceptan cualquier tipo de trabajo.

En este sentido, los empresarios manifiestan mayoritariamente que «las empresas pueden ayudar a los jóvenes con problemas sociales» proporcionándoles un empleo que favorezca su socialización y les introduzca en el mundo laboral, enseñándoles un oficio, apoyándoles y dándoles una oportunidad para integrarse laboralmente, haciendo que se sientan integrados socialmente y ayudándoles a entender que tienen algo que aportar a la sociedad. Sin embargo los mismos empresarios se muestran poco dispuestos a contratar jóvenes que

hayan tenido o que tengan medidas judiciales, que hayan tenido problemas de consumo de sustancias tóxicas, que sean menores de edad, minusválidos o de otras etnias, y muestran reticencias para contratar a mujeres con hijos, estudiantes y mujeres en general.

### **Prospectiva: propuestas para construir una sociedad sostenible**

Acompañar a los adolescentes y jóvenes con mayores dificultades para transitar a una vida adulta independiente y responsable es una tarea compleja, sensible, dura. Tener la oportunidad y el valor de intervenir en un momento crucial de la vida de las personas, en un escenario vital para la sociedad y para su futuro, comporta una gran responsabilidad, una carga de riesgo, y la necesidad de comprobar, al cabo del tiempo, que el trabajo realizado sirvió para cambiar la realidad, para aproximarnos a una sociedad más justa, equilibrada, sostenible.

Investigar acerca de todo ello es parte de esa necesidad, la necesidad de conocer, de saber, de contemplar en la distancia para qué sirvió ese gran esfuerzo social y personal, desde la idea de que la investigación es parte y alimento de una acción realmente transformadora. A continuación, sintéticamente, reflejamos algunas propuestas elaboradas conjuntamente por el equipo de investigación y los educadores y profesionales intervinientes en este tipo de situaciones:

- Potenciar y priorizar los programas de inserción sociolaboral para mayores y menores de edad, como punto nodal del sistema y foco del esfuerzo que se desarrolla en nuestra sociedad para integrar a la población de jóvenes en dificultad social y convertirla en colectividad adulta independiente y responsable, ayudando así a construir de forma sostenible y equilibrada la sociedad del futuro.
- Ampliar el espacio de intervención con mujeres adolescentes y jóvenes en dificultad social, y mantener la intervención con jóvenes inmigrantes, desde la discriminación positiva y la incorporación en igualdad de condiciones a la cultura del trabajo.
- Incrementar la proporción de empresas «activas» en estos programas, potenciando el sentido realmente solidario de las empresas colaboradoras y trabajando en la línea más social de la Responsabilidad Social de Empresa.
- Abordar de forma sistemática y continuada el trabajo socioeducativo con las familias de los jóvenes en dificultad social, definida como una «tarea pendiente» por los propios profesionales.

- Considerar como criterios en los procesos de selección de personal y de formación de profesionales los recomendados y propuestos por los propios profesionales: la empatía, sensibilidad, proximidad y cercanía al joven, las habilidades sociales y de comunicación, la actitud de flexibilidad, tolerancia y respeto hacia los jóvenes, y la experiencia previa en intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social, y en orientación profesional y laboral.
- Potenciar la flexibilidad en la intervención y la formación para abordar situaciones de incertidumbre; revisar críticamente y afianzar el papel de los diferentes elementos del modelo de Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa.
- Incrementar los niveles de participación de los jóvenes en las actividades y la organización del programa, para avanzar en la toma de decisiones personalizada y en la mejora de las relaciones entre iguales.
- Gestionar mayores apoyos institucionales –vivienda, empleo, becas de formación...- para este grupo de población, como contrapartida a la dura vivencia de tener que «salir adelante solo» y de la falta de apoyos externos que hasta ahora les ha acompañado.
- Incrementar la coordinación interinstitucional, especialmente entre programas de empleo y sistemas de protección, y trabajar conjuntamente los aspectos deficitarios observados.
- Avanzar en la realización de nuevas investigaciones, contrastando diferentes modelos de intervención socioeducativa y sus resultados en el tránsito de los jóvenes en dificultad social a la vida adulta.

Con estas propuestas, finalizamos este artículo. No sin antes agradecer a todos los que han estado implicados en la investigación su esfuerzo y su interés, que es el nuestro, por avanzar hacia una sociedad más justa, más solidaria y más equilibrada ambientalmente, una sociedad que sea realmente sostenible.

## Referencias bibliográficas

BENDIT, R. Y STOKES, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 115-131.

- CACHÓN, L. (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- COMISIÓN EUROPEA. (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, F. (2005). Los adolescentes ante un futuro laboral que cambió. En *Actas del Congreso «Ser adolescente, hoy»*. Madrid: FAD.
- DU BOIS-REYMOND, M. Y LÓPEZ BLASCO, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del Principado de Asturias.
- GARCÍA BARRIOCANAL, C., IMAÑA, A. Y DE LA HERRÁN, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- INGLÉS, A., ET AL. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- INJUVE (INSTITUTO DE LA JUVENTUD) (2004). *Informe Juventud de España 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- IRIS (INSTITUTE FOR REGIONAL INNOVATION AND SOCIAL RESEARCH) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tubingen: Institute for regional Innovation and Social Research (IRIS).
- JIMENEZ BARCA, A. (2005). La generación de los mil euros. *Diario El País*, 23 de octubre, pp.23-25.
- LERBET-SERENI, F. (2004). *La relation pedagogique: éclairage systémique et travail des paradoxes*. Maître de Conférences. HDR. Université de Tours.
- LEPOUTRE, D. (1999). *La culture de rue adolescente dans les grands ensembles de banlieue*. En MORIN, E. (1999), *Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle. Relier les connaissances*. (pp. 359-363). Paris: Éditions du Seuil.
- LOMAS, M. Y FERNANDEZ, J. (2005). *Estudio comparativo del acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid en el contexto nacional*. Madrid (en papel).
- MELENDRO, M. (Dir.). (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.

- MORIN, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- PROYECTO TELÉMACO. (2005). *El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía*. Murcia: Fundación Diagrama-Intervención psicosocial.
- RAHONA, M. Y VAQUERO, A. (2003). La transición de los jóvenes desde el sistema educativo al mercado de trabajo. Una aproximación para la Comunidad de Madrid. *Actas de las V Jornadas de Economía Laboral*. Reus: Departament d'Economia. Universitat Rovira i Virgili.
- TARÍN, M. Y NAVARRO, J. (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2004) *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- WALTHER, A. Y POHL, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa. Constelaciones y respuestas políticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 155-172.

## Fuentes electrónicas

- DU BOIS-REYMOND, M., STAUBER, B., POHL, A., PLUG, W. & WALTHER, A. (2002). How to Avoid Cooling Out? Experiences of Young People in their Transitions to Work across Europe. En *Research Project YOYO Working paper 2*. Recuperado el 15 de Julio de 2008, de: [www.iris-egris.de/yoyo](http://www.iris-egris.de/yoyo).
- EUROPEAN COMMISSION. (2003). Employment and Social Affairs. *The Social Inclusion Process*. Recuperado el 19 de noviembre de 2007, de: [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)

**Dirección de contacto:** Miguel Melendro Estefanía. UNED. Facultad de Educación. Edificio de Humanidades, Despacho 225. Pº Senda del Rey, 7. 28040, Madrid E-mail: [mmelendro@edu.uned.es](mailto:mmelendro@edu.uned.es)

# Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas

## How to Facilitate Reading Acquisition for Deaf Children. The Role of Phonological Skills

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-043

Ana Belén Domínguez Gutiérrez

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Salamanca, España.*

Pilar Rodríguez Ramos

Pilar Alonso Baixeras

*Colegio Gaudem de Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.*

### Resumen

En este artículo se analiza la relación entre las habilidades fonológicas de niños sordos en Educación Infantil y sus habilidades de lectura en el primer ciclo de Educación Primaria, presentando una investigación cuyos objetivos fueron: desarrollar explícitamente conciencia fonológica en niños sordos de Educación Infantil, a través de la enseñanza, determinando cuáles son las estrategias (ortográficas y/o fonológicas) que los niños usan para resolver las tareas «metafonológicas», dada su exposición a sistemas complementarios (palabra complementada) o diferentes a la lengua oral (lengua de signos). Y, examinar si esta enseñanza explícita facilita el aprendizaje inicial de la lectura y si el efecto se mantiene hasta el segundo curso de Primaria.

Se llevó a cabo un estudio de casos con niños con una sordera profunda y prelocutiva escolarizados en un centro educativo bilingüe que recibieron enseñanza explícita en conciencia fonológica en Educación Infantil. Otros alumnos sordos de este centro educativo que no habían recibido esta enseñanza actuaron como grupo control. Todos los participantes fueron evaluados en habilidades «metafonológicas» y en lectura a lo largo de cinco cursos escolares. Los resultados muestran que la conciencia fonológica puede desarrollarse en

los niños sordos de Educación Infantil antes del aprendizaje formal de la lectura a través de una enseñanza explícita usando la palabra complementada, y que este desarrollo lleva a los niños sordos a usar estrategias fonológicas en lectura. Además, esta enseñanza en Infantil facilita el posterior aprendizaje de la lectura y los efectos positivos de la misma se mantienen hasta el segundo curso de Educación Primaria. Estos datos apoyan la idea de que los niños sordos pueden adquirir conciencia fonológica y la necesidad de introducir actividades «metafonológicas» en el currículo de estos alumnos para prevenir las dificultades que habitualmente tienen en el plano fonológico de la lengua y en el aprendizaje de la lectura.

*Palabras clave:* conciencia fonológica, lectura, sordera, educación bilingüe, palabra complementada, estudio de casos.

### **Abstract**

This paper analyzes the relationship between deaf children's phonological skills in pre-school and their word recognition performance in grade 2. A study is presented whose aims were explicitly to develop phonological awareness in deaf pre-school children through teaching and to determine what strategies (spelling and/or phonological clues) deaf students use to solve metaphonological tasks, given their exposure to systems complementary to oral language (Cued Speech) or frankly different from oral language (Spanish Sign Language). An ancillary goal was to determine whether explicit teaching facilitates the initial learning of reading in the first grade of elementary school and whether this effect is maintained into second grade.

A case study was carried out. The subjects were children with profound prelocutive deafness at a bilingual school who received explicit instruction in phonological abilities in pre-school. Other children of this school who did not receive the same instruction acted as a control group. All the participants were assessed in metaphonological and reading skills over five school years. The results of this research showed that phonological awareness among pre-school deaf children can be developed before reading ability through explicit training by means of Cued Speech, and that such development leads deaf children to use phonological strategies in reading. It was also found that pre-school training in phonological awareness facilitates subsequent reading acquisition. The positive effect could still be observed in grade 2. The data support the idea that deaf children can acquire phonological awareness, thus underlining the need to introduce metaphonological activities into the curriculum for deaf children to forestall the difficulties these children usually have with the phonological facet of language and learning to read.

*Keywords:* phonological awareness, reading, deafness, bilingual education, Cued Speech, case study.

## Introducción

El debate sobre el modelo educativo más efectivo para desarrollar el concepto de «inclusión» en el caso de los alumnos sordos, ha sido y es en la actualidad el origen de una gran controversia (Cawthorn, 2001; Domínguez, 2009; Freire, 2007; Giorcelli, 2004; Hung y Paul, 2006; Marschark, Young y Lukomski 2002; Powers, 2002). Una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Eso significa ofrecer el currículo ordinario (con las adaptaciones que sean precisas), posibilitar que de verdad el alumno sordo comprenda y participe de las situaciones de aula (para lo cual muchas veces será preciso emplear la lengua de signos), propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (con los consiguientes recursos tanto personales como materiales que necesiten) y ofrecer situaciones que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros sordos y oyentes, y que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bi-cultural. Ello pasa por establecer un difícil, pero necesario, equilibrio entre lo que debe ser común y compartido con el conjunto de alumnos que aprenden y lo que debe ser singular y específico en la enseñanza del alumnado sordo (Domínguez y Alonso, 2004).

En la actualidad ya hay escuelas que están intentando hacer realidad estas ideas en nuestro país (Alonso y Rodríguez, 2004; González y Molins, 1998; Piruetas, 2002). La investigación que se presenta en este artículo se desarrolló en uno de estos centros educativos, en concreto, en el Colegio Hispano Americano de la Palabra (hoy, Colegio Gaudem) de la Comunidad de Madrid. El proyecto educativo y curricular adoptado en este centro, desde el curso escolar 1994-95, es un «enfoque bilingüe», de tal forma que los alumnos sordos acceden al currículo a partir de la lengua de signos española y del castellano, en sus modalidades habladas y escritas; el cual se trabaja con apoyo de la palabra complementada (sistema aumentativo de comunicación). Para ello, el centro cuenta con profesores sordos y oyentes que trabajan juntos en el aula. La metodología de enseñanza-aprendizaje está basada en proyectos de trabajo (véase Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009).

Una de las principales preocupaciones y al tiempo uno de los pilares del trabajo de este centro educativo ha sido y es la enseñanza de la lengua escrita, dadas las enormes dificultades que conlleva este aprendizaje para los alumnos sordos (Asensio, 1989; Conrad, 1979; Lichtenstein, 1998; Marschark y Harris, 1996; Pérez y Domínguez, 2006). Uno de los grandes objetivos de toda escuela es conseguir que los alumnos sean



competentes en los medios instrumentales de la cultura, entre los que indudablemente se encuentran la lectura y la escritura. Estas herramientas lingüísticas no solo son la llave que abre las puertas de aquella, sino también de la participación activa en la sociedad, aspectos que en el caso de los alumnos sordos, futuras personas sordas, se convierte en un elemento aún más relevante al ser la lengua escrita, en la mayoría de las ocasiones, el principal vehículo de información y contacto social (teletexto, SMS, subtítulos, fax...), en tanto que sustituye para ellos los sistemas de comunicación por transmisión oral (Alonso et ál., 2009).

En el aprendizaje de la lengua escrita, una de las cinco habilidades clave que se requieren para convertirse en un lector hábil es la conciencia fonológica (Armbruster, Leer y Osborn, 2001). La relevancia de la conciencia fonológica (CF), es decir la habilidad para realizar un análisis explícito del habla en sus elementos constituyentes tales como los fonemas, las sílabas, las rimas, en el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético está claramente establecida. La CF permite realizar la conexión entre los segmentos del habla y las letras del alfabeto (para una revisión de este problema seguida de los comentarios de 19 especialistas y la respuesta de los autores, véase Morais, Alegría y Content, 1987a, 1987b; Shankweiler y Fowler, 2003). A pesar de que existen muchas investigaciones que analizan la CF en niños oyentes, en comparación, son pocos los estudios que examinan esta cuestión en niños sordos (Nielsen y Luetke-Stahlman, 2002). Los datos existentes muestran que los alumnos sordos que poseen mejores habilidades lectoras son aquellos que tienen mayores niveles de CF aunque esta capacidad es inferior a la alcanzada por los alumnos oyentes de la misma edad (Bebko, 1998; Charlier y Leybaert, 2000; Harris y Beech, 1998; Kelly, 1996; Sterne y Goswami, 2000; Trezek y Wang, 2006; Wang et ál., 2008). Los oyentes pueden acceder a los fonemas de la lengua hablada a través de la audición y de la visión, mientras que los niños con una sordera profunda y sin ayudas técnicas acceden fundamentalmente a través de la visión; siendo la lectura labiofacial (LLF) el medio principal de acceso. Sin embargo, las informaciones fonológicas proporcionadas por la LLF en ausencia de información auditiva, son insuficientes, ya que resultan ambiguas, debido a que existen fonemas que tienen la misma imagen en LLF (p.ej., los bilabiales); y otros fonemas que no se ven a través de la LLF (p.ej., los guturales). Con lo cual, las representaciones fonológicas elaboradas únicamente sobre la base de la LLF no dan acceso al léxico interno de los sordos de una forma unívoca, ya que pueden activar varias palabras (véase Alegría y Domínguez, 2009).

Una vía para facilitar el acceso de los niños sordos a las unidades fonológicas del habla y, por ello, promover la CF consiste en utilizar la palabra complementada (deno-

minado *Cued Speech* por su creador Cornett en 1967; véase para el inglés una descripción en LaSasso, 1998; Alegría, Charlier y Mattys, 1999, para la versión francesa; y Torres y Ruiz, 1996, para el español). Sin entrar en detalles que no son indispensables aquí, basta saber que el sistema consta de una serie de configuraciones de la mano (claves) fácilmente discriminables entre sí, y una serie de puntos de ejecución (posiciones) alrededor de la boca. Cada clave acompaña a 2 o 3 consonantes fácilmente discriminables entre sí y cada posición hace lo mismo con las vocales. De este modo, una sílaba cv oral, por ejemplo /pi/, que presente un alto grado de ambigüedad (podría ser percibida en LLF como /pi/, /bi/, /mi/, /pe/, /be/ y /me/), irá acompañada de una clave que precisa cuál de las tres consonantes es la correcta, ejecutada en un punto que precisará cuál de las dos vocales es la adecuada. Es importante hacer notar que del mismo modo que la LLF sola es ambigua, la información de la palabra complementada (PC) lo es también, y solo la combinación de las dos hace desaparecer esta ambigüedad.

Diversos estudios han mostrado que la PC permite el acceso a las unidades fonológicas de la lengua hablada tales como la rima, la sílaba y el fonema, de tal forma que el niño las puede usar en tareas metafonológicas y, sobre todo, en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Charlier y Leybaert, 2000; Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003; Harris y Beech, 1998; LaSasso, Crain y Leybaert, 2003; Santana y Torres, 2000). Sin embargo, como señalan Goldin-Meadow y Mayberry (2001), este tipo de trabajos no muestran que los niños sordos sean capaces de desarrollar CF antes de aprender a leer y, en caso de que lo fueran, si este conocimiento les permite aprender a leer de forma más fácil y eficaz que los niños sordos que no posean CF; o bien, si es únicamente la enseñanza formal de la lectura la que provoca que los niños sordos desarrollen CF. Esta precaución metodológica ha sido ampliamente discutida en el caso de los oyentes y la conclusión admitida es que la relación entre la CF y el aprendizaje de la lectura es recíproca. La capacidad metafonológica precede el aprendizaje de la lectura pero solo se expresa en contacto con esta (Morais, Alegría y Content, 1987a,b).

En el caso de los sordos, en la literatura sobre el tema aparecen muy pocos estudios longitudinales que hayan abordado esta cuestión, señalando correlaciones entre CF y lectura (Colin, Magnan, Ecalle y Leybaert, 2007; Harris y Beech, 1998; Kyle y Harris, 2006). En términos generales, este tipo de trabajos apoyan la idea de que los niños sordos pueden adquirir CF implícita antes de aprender a leer, de tal forma que este conocimiento les convertirá en mejores lectores cuando se haga explícito durante el aprendizaje de la lectura.

Teniendo presentes estos trabajos, la investigación que se muestra en este artículo tuvo un doble objetivo: en primer lugar, desarrollar de forma explícita, a través de la enseñanza, habilidades fonológicas en los niños sordos antes de que inicien el

aprendizaje formal de la lectura (en Infantil). En el desarrollo de este objetivo también se analizaron las estrategias (fonológicas y/o ortográficas) que los alumnos sordos empleaban para resolver las tareas metafonológicas, dada su exposición a sistemas complementarios o diferentes a la lengua oral. Y, en segundo lugar, comprobar si esta enseñanza explícita en Infantil facilita el aprendizaje inicial de la lectura en el primer curso de Primaria y si el efecto de esta enseñanza se mantiene hasta el segundo curso de Primaria.

Para ello, se diseñó y desarrolló un programa de enseñanza consistente en diversas actividades metafonológicas destinadas a estimular a los niños sordos de Educación Infantil a descubrir la estructura fonológica del lenguaje (Alonso, Rodríguez y Domínguez, 2007). El programa fue evaluado en un estudio de casos en el que se siguió desde Educación Infantil hasta segundo curso de Educación Primaria a cuatro alumnos con una sordera profunda y prelocutiva que recibieron enseñanza explícita en CF durante los tres años previos a la enseñanza formal de la lectura y la escrita.

## Método

### Participantes

Participaron en la investigación 17 alumnos con una sordera profunda y prelocutiva, que en el curso escolar 2001-02 estaban escolarizados en el Hispano Americano de la Palabra de Madrid. Ninguno de ellos presentaba deficiencias asociadas a la sordera. Cuatro alumnos pertenecían a la etapa de Educación Infantil (Alumno 1 (A1) = 5 años; A2 = 4 años y 10 meses; A3 = 4 años y 9 meses; y A4 = 5 años y 2 meses) y el resto a la etapa de Educación Primaria (rango de edad entre los 6 años y 9 meses a los 12 años y 7 meses). El grado de pérdida auditiva de los alumnos de Infantil era en todos los casos superior a los 85 dB en ambos oídos, por lo que los restos auditivos no eran funcionales para la adquisición del lenguaje, a excepción de un alumno (A2) al que se le había efectuado un implante coclear. El nivel socioeconómico de los alumnos de Infantil era medio-bajo; todos eran niños y su nivel de desarrollo se situaba en la media de su grupo de edad (Escala Leiter). El nivel de lengua de signos de todos los alumnos (Infantil y Primaria) era bueno y era la lengua empleada en la familia. Los padres eran todos oyentes, menos los

de tres alumnos (uno de Infantil (A1) y dos del primer ciclo de Primaria). El uso de la PC comenzó al inicio de la escolarización de los niños en el colegio.

## **Diseño y procedimiento**

El estudio de casos se llevó a cabo con los cuatro alumnos sordos que en el curso escolar 2001-02 se encontraban en Educación Infantil. Estos alumnos fueron evaluados individualmente en habilidades metafonológicas y en habilidad lectora, desde Infantil hasta el segundo curso de Primaria. Durante ese período de tiempo se realizaron cinco evaluaciones al comienzo de cada curso escolar: tres en Infantil; la cuarta en el primer curso de Primaria; y la quinta en el segundo curso de Primaria. Estos niños recibieron enseñanza explícita en CF en Infantil antes de comenzar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura (el cual comenzó en el curso escolar 2003-04).

Para comprobar los efectos de la enseñanza explícita de CF en el aprendizaje inicial de la lectura, se compararon las puntuaciones obtenidas por estos cuatro alumnos cuando comenzaron primero de Primaria (curso 2004-05) con las puntuaciones obtenidas en primero de Primaria por los alumnos que se encontraban en ese curso en la primera evaluación (2001-02) y que, por lo tanto, actúan como grupo control ya que no habían recibido una enseñanza explícita en CF antes de comenzar el aprendizaje formal de la lengua escrita. Estos alumnos también fueron evaluados en habilidades metafonológicas y en habilidad lectora.

## **Instrumentos**

### **Pruebas Metafonológicas**

Esta evaluación incluía cuatro tareas: identificación de sílabas, identificación de fonemas, omisión de sílabas y omisión de fonemas; todas las tareas se realizaban en posición inicial, final y en medio de la palabra (Domínguez et ál., 2003). El procedimiento seguido para la administración de cada tarea fue presentar a los niños los dibujos de las palabras, los cuales permanecían delante del alumno hasta que este emitía su respuesta para evitar que tuviera que retener las palabras en la memoria. En ningún momento aparecían las palabras escritas. Las tareas se explicaban a los alumnos empleando la lengua de signos española; y, una vez empezada la tarea se empleaba únicamente la lengua oral con ayuda de la PC. En la tarea de identificación se daba, en

lengua de signos, la consigna siguiente: «En estas dos palabras (p.ej., patata - pájaro) hay algo común, hay algo que es igual. ¿Qué es?»; mientras que en la tarea de omisión se daba la consigna: «Estas dos palabras (p.ej., sopera-pera) tienen algo diferente, una tiene algo menos que la otra. ¿Qué es?». Antes de comenzar cada tarea se les daban tres ejemplos a los niños. La respuesta del alumno, en ambas tareas, podía ser dada empleando la dactilología o vocalizando, lo cual quedaba registrado por la evaluadora, ya que, como se explicará más adelante, ayudó a analizar las estrategias que los niños utilizaban para resolver la tarea.

### **Prueba de Lectura**

La medida de las habilidades lectoras se realizó a través de la prueba de lectura de palabras del PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). A la hora de aplicar la prueba de lectura de palabras a los alumnos sordos no se les pedía que leyeran las palabras en voz alta, tal y como establecen las normas de este cuestionario (con el objetivo de evitar los problemas que se producen con estos alumnos para discriminar claramente entre un error de lectura o un error de articulación); sino que la prueba se administró empleando la lengua de signos: se presentaba a los niños la lista de palabras escritas del cuestionario y se les pedía que realizaran el signo correspondiente a cada palabra. En este listado aparecen palabras frecuentes y no frecuentes para los alumnos sordos, de tal forma que si eran capaces de leer (signar) las palabras no frecuentes (p.ej., grano, olmo, prisa, culpa, droga, siempre, blando) se podría considerar que empleaban una estrategia fonológica para su identificación.

### **Período de enseñanza de conciencia fonológica**

El período de enseñanza de CF comenzó en el curso escolar 2001-02 y se extendió a lo largo de los tres años de Educación Infantil, antes de que los cuatro alumnos recibieran enseñanza formal en lectura. Las sesiones de enseñanza se llevaron a cabo por las logopedas del colegio de forma individual con cada niño, cinco veces por semana en períodos de 45 minutos cada sesión, con el objetivo de que esta enseñanza se realizara en el contexto aula. Antes del inicio de este período de enseñanza se analizó qué era lo que se estaba haciendo en las aulas en relación a la enseñanza de habilidades metafonológicas y, a partir de eso, se asesoró y formó a las logopedas sobre el marco teórico en que se sitúa este trabajo y las estrategias necesarias para desarrollar una intervención educativa que persiga este fin. Las grabaciones de las sesiones y su

seguimiento a través de la observación directa por parte de la orientadora del colegio han permitido encajar la propuesta de intervención educativa en lo que ya hacen las logopedas y lograr que este trabajo no sea visto por ellas como algo difícil, ajeno y alejado de su práctica educativa. La descripción del sistema de análisis de estas sesiones (véase Sánchez et ál., 2008) excede los límites y objetivos de este artículo, pero hay que señalar que siempre tuvo como finalidad la formación del profesorado en la enseñanza de la lengua escrita.

**TABLA I.** Actividades metafonológicas realizadas en los distintos proyectos de trabajo desarrollados a lo largo de un curso escolar

Proyecto	Actividades	Tarea	Nivel lingüíst.	Posición
«Los abuelos» (6 semanas)	«Nos trasladamos de casa» «El armario de los abuelos» «La abuela va de compras» «Nos han robado»	Identificación Identificación Identificación Identificación	Silaba Silaba Silaba Silaba	Principio Principio Principio Princ.-final
«Piratas» (6 semanas)	«El barco pirata» «Tiburón a la vista» «El botín» «Las partes del barco» «El loro pirata»	Identificación Identificación Identificación Identificación Omisión	Silaba Silaba Fonema Fonema Silaba	Principio Principio Princ.-final Princ.-final Principio
«Animales y plantas» (6 semanas)	«¡Vaya lío!» «Parejas imposibles» «El lobito malo» «La fórmula mágica» «Hacemos colonia»	Identificación Identificación Omisión Omisión Omisión	Silaba Fonema Silaba Silaba Fonema	Princ.-final Princ.-final Princ.-final Princ.-final Princ.-final

A su vez, las actividades metafonológicas estaban contextualizadas dentro de los proyectos de trabajo que se desarrollaron a lo largo del curso escolar. En la Tabla 1 puede verse un resumen de algunos de los proyectos con las actividades correspondientes a cada uno, la tarea empleada, el nivel lingüístico trabajado y la posición de la sílaba o fonema dentro de las palabras utilizadas; así como el tiempo en que se desarrollo cada proyecto. En el apéndice se presenta, a través de un ejemplo, el esquema seguido en el desarrollo de todas las actividades. El procedimiento siempre fue el mismo: primero se mostraba a los niños cómo realizarla a través de un cuento o relato y después se les incitaba a que la hicieran dándoles las ayudas que necesitaban (una descripción más amplia puede verse en Alonso, et ál., 2007).

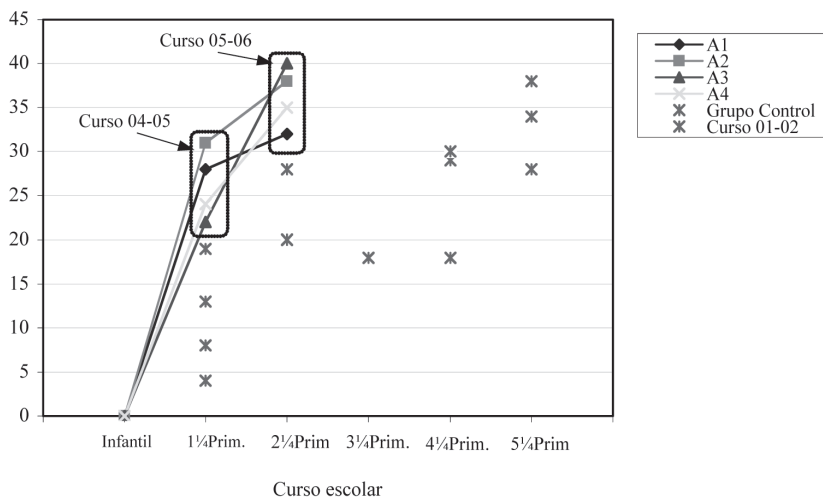
## Resultados

### Efectos de la enseñanza sobre las habilidades metafonológicas

Uno de los objetivos de este estudio fue evaluar en qué medida es posible desarrollar a través de una enseñanza explícita CF en los niños sordos de Infantil antes de que inicien el aprendizaje formal de la lectura.

En la Figura 1 (puntos con líneas) se muestran las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los cuatro alumnos desde Infantil (curso 2001-02) hasta el segundo curso de Primaria (curso 2005-06) en las pruebas metafonológicas. Los puntos aislados (asteriscos) que aparecen en esta figura representan cuáles eran las puntuaciones medias en estas pruebas de los alumnos del colegio en Primaria antes de comenzar la investigación (curso 2001-02), es decir, de los alumnos que no habían recibido enseñanza explícita (grupo control). Estas puntuaciones sirvieron para comparar con qué nivel de CF empezaron estos alumnos y el nivel con el que comenzaron Primaria los cuatro alumnos del estudio de casos.

FIGURA 1. Media de respuestas correctas de los alumnos del estudio de casos (puntos con líneas) y del grupo control (asteriscos) en las pruebas metafonológicas



Para cada uno de los cuatro alumnos, se realizó un análisis global calculando la media de las puntuaciones obtenidas en las diversas tareas metafonológicas y se evaluó

la influencia de la enseñanza explícita mediante la «Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon» (prueba no paramétrica). Los resultados obtenidos muestran que se produjo una mejora en la puntuación total en CF en las cinco evaluaciones que se realizaron ( $z = -2,521$ ;  $p = ,012$ ). Los alumnos pasan de una puntuación media de 0 respuestas correctas en Infantil (evaluación 1) a una puntuación media de 26,25 respuestas correctas (sobre 40) en el primer curso de Primaria (evaluación 4); y a una puntuación media de 36,25 en segundo de Primaria (evaluación 5).

Como puede observarse en la Figura 1, las puntuaciones en CF de los cuatro alumnos estudiados fueron superiores cuando comenzaron el primer curso de Primaria a las obtenidas por los alumnos del grupo control (puntuación media = 11), es decir, aquellos que se encontraban en primero de Primaria al inicio de esta investigación y que antes de ese curso no habían recibido enseñanza explícita en CF.

Además de este análisis, se realizó un estudio cualitativo del tipo de estrategias que estos cuatro alumnos sordos desarrollaron para resolver las distintas tareas metafonológicas. Para ello, se compararon las estrategias empleadas por estos alumnos en la evaluación 2 (ya que en la primera no consiguieron realizar ninguna tarea metafonológica) con las que se encontraron al inicio de la investigación en los alumnos del grupo control (evaluación 1).

El procedimiento seguido para determinar estas estrategias fue el siguiente (Domínguez et ál., 2003):

- En el curso 2001-02 y a partir de las observaciones realizadas durante las evaluaciones y del análisis de las grabaciones de cada una de ellas, se consideraron todas las actuaciones de los 17 alumnos y se elaboró un esquema o mapa con todos los comportamientos de los alumnos (véase Figura II).
- En función de este mapa, se diferenciaron cinco tipos diferentes de estrategias para resolver las tareas metafonológicas, que daban cuenta de todos los comportamientos posibles.
- Finalmente, se asignó a cada alumno a una estrategia, según la que empleara de manera predominante (véase Tabla II).

A partir de ello, las estrategias que los alumnos emplearon para resolver las tareas metafonológicas, fueron las siguientes:

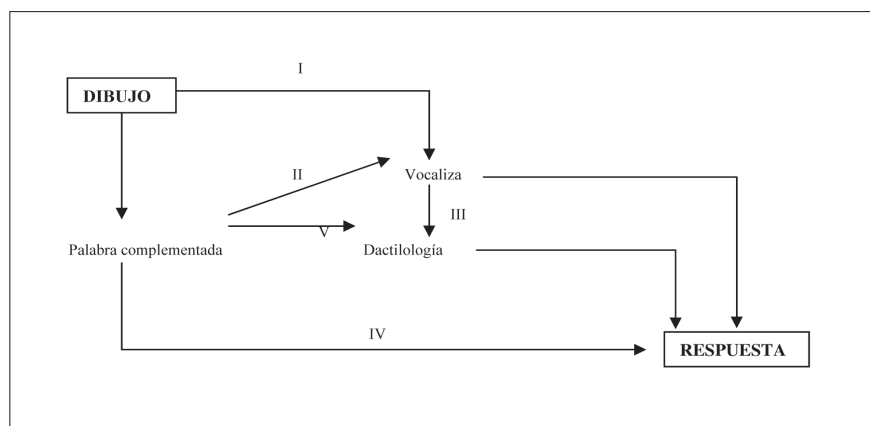
En la estrategia I el alumno era capaz de resolver por sí mismo la tarea metafonológica sin el apoyo de la PC. Al presentarle el dibujo de los dos ítems, el alumno nombraba oralmente el par de palabras a comparar (p.ej., «cabeza-caracol») y resolvía la tarea, respondiendo a través de la modalidad oral (/ka/) y/o en dactilología (c-a).



Los niños que emplearon la estrategia II solicitaban, de la evaluadora, el apoyo de la PC. Una vez que se les decía el nombre de los dibujos con ayuda de la PC, los alumnos intentaban repetir oralmente las palabras vistas y, a continuación, respondían de forma oral y/o en dactilología.

En la estrategia III, los pasos seguidos por los niños para resolver la tarea eran inicialmente los mismos que en la estrategia II, la diferencia estaba en que una vez que se les decía el nombre de los dibujos con ayuda de la PC, los alumnos repetían el nombre en lengua oral y en dactilología para, a continuación, dar la respuesta (también oral y con dactilología).

FIGURA II. Estrategias empleadas por los niños sordos para realizar las pruebas metafonológicas



Los alumnos que usaron la estrategia IV no utilizaron ni la dactilología ni la lengua oral después de haber visto los estímulos con el apoyo de la PC y, sin mediar ninguna conducta, daban la respuesta (oral y/o en dactilología). La diferencia con las tres estrategias anteriores es que los alumnos que usaban esta no necesitaban la retroalimentación de «verse a sí mismos», bien diciendo la palabra o, bien diciéndola y acompañándola de la dactilología.

Finalmente, en la estrategia V los pasos seguidos por los niños eran: primero veían los nombres de las palabras con apoyo de la PC; segundo, mientras visualizaban los estímulos en PC, necesitaban de forma simultánea ir traducidos a dactilología. Iban operando con las palabras sílaba a sílaba. Mostraban dificultades para recordar completas las palabras y se repetían a sí mismos, en dactilología, varias veces esas palabras antes de poder dar su respuesta. Finalmente, respondían, siempre a través de la dactilología.

Por lo tanto, de las cinco estrategias, la III y la V, son ortográficas, ya que el alumno emplea en ellas la dactilología o las letras para resolver las tareas metafonológicas; mientras que el resto de las estrategias, esto es la I, II y IV, parecen ser estrategias que se basan más en códigos fonológicos, no precisando los alumnos las letras para resolver las tareas.

**TABLA II.** Estrategias desarrolladas por los alumnos sordos para resolver las tareas metafonológicas y puntuación media obtenida en las pruebas metafonológicas (PM)

	Tipo de Estrategia		PM (m)
	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 1
<b>INFANTIL</b>			
Alumno 1	-	II	5
Alumno 2	-	IV	11
Alumno 3	-	II	14
Alumno 4	-	II	41
<b>PRIMARIA</b>			
Alumno 10	V	I	20
Alumno 14	II	II	30
Alumno 12	V	IV	16
Alumno 11	V	IV	16
Alumno 6	V	IV	13
Alumno 9	II	IV	28
Alumno 5	III	I	27
Alumno 17	II	II	38
Alumno 16	I	I	39
Alumno 7	V	IV	8
Alumno 8	V	IV	5
Alumno 13	IV	IV	29
Alumno 15	II	II	28

Los resultados de la evaluación 1 (véase Tabla II) muestran que los alumnos que peores puntuaciones alcanzaron en las pruebas metafonológicas son aquellos que utilizaron la estrategia V (la más ortográfica de todas). Por otro lado, los resultados obtenidos después del primer periodo de enseñanza (evaluación 2) muestran que los alumnos de Infantil desarrollaron durante este período la estrategia II para resolver las tareas. Es interesante señalar que ninguno de estos alumnos desarrolló estrategias ortográficas que, como puede verse en la Tabla II, fueron las más empleadas por los niños del grupo control (evaluación 1). El resto de los alumnos cambiaron de estrategia después del periodo de enseñanza: las observaciones realizadas durante el desarrollo de las sesiones

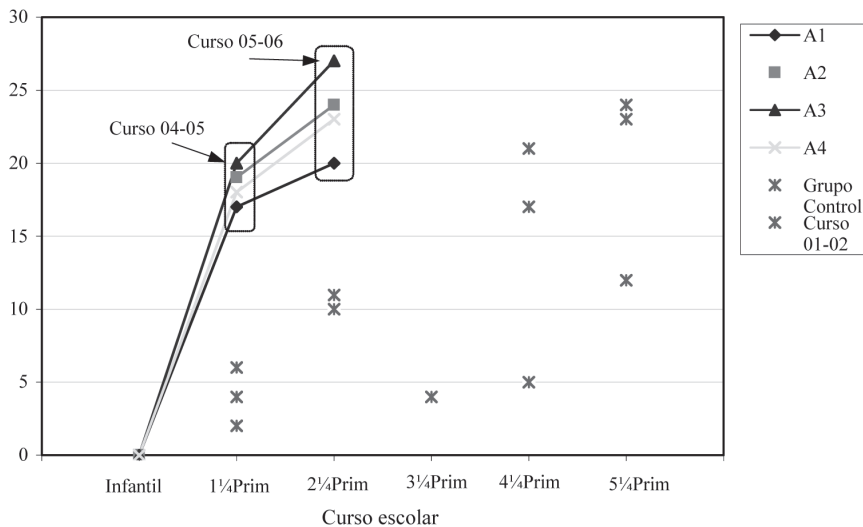
muestran que el grupo de alumnos que empleaban la estrategia v en la evaluación 1, pasaron a emplear la estrategia iv en la evaluación 2.

### Efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje de la lectura

El segundo de los objetivos de este trabajo fue comprobar si la enseñanza explícita de CF en Infantil facilita el aprendizaje inicial de la lectura en el primer curso de Primaria y si el efecto de esta enseñanza se mantiene hasta el segundo curso de esta etapa educativa. Para comprobar este efecto se compararon las puntuaciones obtenidas por los cuatro alumnos de Infantil en el curso 2004-05 (cuando comenzaron primero de Primaria) con las puntuaciones obtenidas en primer curso de Primaria (curso 2001-02) por los alumnos que actúan como grupo control.

La Figura III representa, por un lado, las puntuaciones obtenidas en la prueba de lectura de palabras por los cuatro alumnos desde Infantil a Primaria (puntos con líneas); y, por otro lado, se representan mediante puntos aislados (asteriscos) las puntuaciones alcanzadas en lectura de palabras de los alumnos del grupo control, esto es, qué capacidad de lectura de palabras tenían los niños del colegio antes de comenzar esta investigación.

FIGURA III. Media de respuestas correctas de los alumnos del estudio de casos (puntos con líneas) y del grupo control (asteriscos) en el test de lectura



En las tres primeras evaluaciones (correspondientes a la etapa de Infantil) ninguno de los cuatro alumnos consiguió leer ninguna palabra, lo que demuestra que los niños no recibieron enseñanza explícita de la lectura. Fue entre la tercera y la cuarta evaluación cuando comenzó este aprendizaje, de tal modo que en la evaluación 4 (primer curso de Primaria) obtuvieron una puntuación media de 19 palabras leídas correctamente (sobre 30); y pasaron a leer una media de 24 palabras en segundo de Primaria (evaluación 5). La «Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon» muestra que se produjo una mejora en la puntuación en lectura de palabras de los cuatro alumnos desde la evaluación 1 hasta la 5 ( $z = -2,521$ ;  $p = 0,012$ ). Además, un análisis cualitativo mostró que eran capaces de leer en primero de Primaria (evaluación 4) un 80% de las palabras consideradas como no frecuentes.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos por el grupo control en el primer curso de Primaria se observa (véase Figura III) que los cuatro alumnos comienzan leyendo muchas más palabras de las que leyeron los niños del grupo control (puntuación media = 4,5). Es interesante señalar que estos solo fueron capaces de leer en primero de Primaria (evaluación 1) un 15% de las palabras no frecuentes. También puede verse en esta figura que la diferencia entre ambos grupos sigue siendo sustancial en el segundo curso de Primaria.

## Discusión y conclusiones

En este trabajo se realizó un estudio de casos para analizar el aprendizaje de la lectura de alumnos sordos educados en un centro educativo bilingüe, donde la enseñanza y el aprendizaje se llevan a cabo a través de la lengua de signos y de la lengua española, en sus modalidades escrita y hablada, con apoyo de la PC. En este contexto educativo, se diseñó y desarrolló un programa de enseñanza explícita en CF, consistente en diversas actividades y ejercicios metalingüísticos destinados a que los alumnos sordos de Educación Infantil tomaran conciencia y manipularan la lengua española a nivel fonológico.

Los estudios realizados hasta el momento han mostrado una relación entre las habilidades fonológicas de los niños sordos, desarrolladas a través de información multimodal, y el posterior aprendizaje de la lectura (Colin et ál., 2007; Kyle y Harris, 2006). Sin embargo, quedan por responder cuestiones tales como: ¿se puede desarrollar explícitamente CF en los niños sordos antes de comenzar la enseñanza formal de la

lectura? Y, en caso afirmativo, ¿este conocimiento facilita que aprendan a leer de forma más sencilla que otros niños sordos que no hayan desarrollado este conocimiento? En el estudio presentado en este artículo se plantearon estas cuestiones.

Respecto a la primera de las cuestiones, los resultados alcanzados en este trabajo muestran que es posible desarrollar CF en los niños sordos de Infantil, esto es, antes de que comience el aprendizaje formal de la lectura; siendo la enseñanza explícita el factor clave para este desarrollo. Esta conclusión se deriva de las diferencias sustanciales encontradas entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos del estudio de casos durante los cinco años en los que fueron evaluados, pasando de no resolver ninguna de las tareas en la primera evaluación realizada en Infantil, a conseguir resolver correctamente más del 90% de las tareas en el segundo curso de Primaria; y a que el nivel de CF con el que comenzaron el primer curso de Primaria fue bastante superior al que tenían los alumnos del grupo control. Además, otro dato que pone de manifiesto los efectos de la enseñanza explícita de CF fue que los niños de Infantil desarrollaron, después del período de enseñanza, estrategias fonológicas para resolver las tareas metafonológicas y no estrategias ortográficas (dactilología), presentes en los alumnos sordos del grupo control.

De estos resultados se puede derivar una implicación educativa importante: que incorporar actividades metafonológicas en el currículo de los alumnos sordos puede tener un carácter de prevención de las dificultades que habitualmente manifiestan estos alumnos en el plano fonológico del lenguaje. Las actividades metafonológicas pueden ser un sistema de facilitación que posibilita mejorar las habilidades de procesamiento fonológico de los alumnos sordos (uso de la información fonológica para procesar lenguaje oral y escrito) y la creación de representaciones fonológicas completas, exactas y precisas que les garanticen el acceso al código alfabético. Para la introducción de actividades que persigan la enseñanza explícita de CF es útil incorporar un sistema, como es la PC, que permita a los niños con una sordera profunda y sin implante coclear desarrollar representaciones fonológicas de origen audiovisual. Al inicio de este artículo se señalaba la eficacia de este sistema en la percepción del habla y en la creación de representaciones fonológicas en los alumnos sordos escolarizados en centros educativos monolingües (Leybaert y Charlier, 1996; Leybaert y Alegría, 2003). En este trabajo se muestra, además, que este sistema es igualmente válido en modelos bilingües.

La segunda de las cuestiones abordadas en este estudio fue evaluar si el desarrollo de CF en Infantil facilita que los niños sordos aprendan a leer de forma más fácil que los niños sordos en los que esta conciencia no se ha desarrollado explícitamente. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran diferencias sustanciales entre los

niños del estudio de casos y los del grupo control, en el primer y segundo curso de Primaria, de tal manera que los niños del estudio de casos comenzaron el aprendizaje de la lectura con mejores puntuaciones que las que habían obtenido los niños del grupo control, es decir, aquellos que no habían recibido enseñanza explícita en CF antes de iniciar el aprendizaje formal de la lengua escrita. Además, los niños del estudio de casos fueron capaces de leer en primero de Primaria (evaluación 4) un 80% de palabras no frecuentes que para los alumnos sordos aparecen en la lista de palabras del PROLEC, lo cual parece poner en evidencia el uso de estrategias fonológicas en la identificación de estas palabras (los niños del grupo control solo leyeron en primero de Primaria [evaluación 1] un 15% de estas palabras).

Por todo ello se podría concluir que la enseñanza explícita de CF en Infantil facilita el posterior aprendizaje de la lengua escrita y que este efecto positivo permanece hasta el segundo curso de Primaria.

Las limitaciones del presente trabajo tienen que ver, por un lado, con el número de participantes implicados en el mismo, que no permite realizar afirmaciones definitivas sobre los resultados alcanzados; y, por otro lado, con el contexto concreto donde se llevó a cabo la investigación que provoca la necesidad de ser cautos a la hora de generalizar los resultados del programa de enseñanza, dadas las características específicas del centro educativo bilingüe, no presentes en la mayoría de los centros escolares donde existen alumnos sordos. Por ello, creemos que son necesarias más investigaciones longitudinales y de entrenamiento en CF con alumnos sordos de diversas modalidades comunicativas.

En conclusión, este trabajo muestra que la enseñanza explícita de CF en Educación Infantil durante un período extensivo de tiempo tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades metafonológicas y en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos del centro bilingüe considerado, siendo un factor crítico en esta enseñanza el empleo de un sistema completo de *input* fonológico como es la PC.

Además, este tipo de estudios realizados con niños sordos con los que se ha empleado la PC durante su desarrollo y/o su educación nos muestran tres cosas importantes: primero, que la fonología no depende exclusivamente de la audición ni del habla. Segundo, que el cerebro humano está preparado para procesar LLF y que la PC se integra perfectamente con esta señal. Finalmente, que las representaciones fonológicas derivadas de la PC (información audio-visual) funcionan eficazmente en la creación de representaciones fonológicas, tanto en modelos educativos monolingües como bilingües; y permiten a los niños emplearlas en tareas de lectura y escritura (Alegría y Domínguez, 2009; Colin et ál., 2007).

## Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA, J., CHARLIER, B.L. & MATTYS, S. (1999). Phonological Processing of Lipread and Cued-speech Information in the Deaf. *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 451-472.
- ALONSO, P. Y RODRÍGUEZ, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72.
- ALONSO, P., RODRÍGUEZ, P. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En J. N. GARCÍA SÁNCHEZ (Coord.), *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención*. CD-ROM: Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo. Madrid: Pirámide.
- ARMBRUSTER, B., LEER, F. & OSBORN, J. (2001). *Put Reading First: the Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. U.S. Department of Education: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- ASENSIO, M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- BEBKO, J. (1998). Learning, Language, Memory, and Reading: the Role of Language automaization and its Impact on Complex Cognitive Activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 4-13.
- CASTLES, A. & COLTHEART, M. (2004). Is There a Causal Link from Phonological Awareness at Success in Learning to Read? *Cognition*, 91, 77-111.
- CAWTHORN, S. (2001). Teaching Strategies in Inclusive Classrooms with Deaf Students *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 212-225.
- CHARLIER, B. & LEYBAERT, J. (2000). The Rhyming Skills of Deaf Children Educated with Phonologically Aumented Speechreading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A, 349-375.
- COLIN, S., MAGNAN, A., ECALLE, J. & LEYBAERT, J. (2007). Relation Between Deaf Children's Phonological Skills in Kindergarten and Word Recognition Performance in First Grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (2), 139-146.
- CONRAD, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.
- CORNETT, O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B. Y RUANO, E. (1996). *PROLEC. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- DOMÍNGUEZ, A. B. Y ALONSO, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

- DOMÍNGUEZ, A. B., ALONSO, P., Y RODRÍGUEZ, P. (2003). ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos? *Infancia y Aprendizaje*, 4, 483-501.
- FREIRE, S. (2007). Creating Inclusive Learning Environments: Difficulties and opportunities within the New Political Ethos. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27, 1-5.
- GIORCELLI, L.R. (2004). Making Inclusion Work. En D. POWER & G. LEIGH (Eds.), *Educating Deaf Students* (pp. 150-160). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- GOLDIN-MEADOW, S. & MAYBERRY, R. I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 221-228.
- GONZALEZ, J. Y MOLINS, E. (1998). CEIPM Tres Pins. En APANSC (Coord.), *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- HARRIS, M. & BEECH, J. R. (1998). Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 80-134.
- HUNG, H. L. & PAUL, P.V. (2006). Inclusion of Students who Are Deaf or Hard of Hearing: Secondary School Hearing Students' Perspectives. *Deafness and Education International*, 8 (2), 62-74.
- KELLY, L. (1996). The Interaction of Syntactic Competence and Vocabulary During Reading by Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 75-90.
- KYLE, F. & HARRIS, M. (2006). Concurrent Correlates and Predictors of Reading and Spelling Achievement in Deaf and Hearing School Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 273-288.
- LASASSO, C. (1998). An Alternate Route for Preparing Deaf Children for Conveying Traditionally Spoken Languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 265-289.
- LASASSO, C., CRAIN, K. & LEYBAERT, J. (2003). Rhyme Generation in Deaf Students: the Effect of Exposure to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 250-270.
- LEYBAERT, J. Y ALEGRIA, J. (2003). The Role of Cued Speech in Language Development of Deaf Children. En M. MARSCHARK Y P. E. SPENCER (Eds.), *Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 261-274). New York: Oxford University Press.
- LEYBAERT, J. & CHARLIER, B. (1996). Visual Speech in the Head: the Effect of Cued Speech on Rhyming, Remembering and Spelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 234-248.
- LICHTENSTEIN, E. H. (1998). The Relationship Between Reading Processes and English Skills of Deaf College Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 234-248.



- MARSCHARK, M. & HARRIS, M. (1996). Success and Failure in Learning to Read: the Special Case of Deaf Children. En C. CORNOLDI & J. OAKHILL (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Process and Intervention* (pp. 279-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARSCHARK, M., YOUNG, A. & LUKOMSKI, J. (2002). Perspectives on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 187-188.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J. & CONTENT, A. (1987a). The Relationships between Segmental Analysis and Alphabetic Literacy: an Interactive View. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 7, 415-438.
- (1987b). Author's Response. Segmental Awareness: Respectable, Useful, and almost Always Necessary. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 7, 530-556.
- NIELSEN, D. C. & LUETKE-STAHLMAN, B. (2002). The Benefit of Assessment-based Language and Reading Instruction: Perspectives from a Case Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 149-186.
- PÉREZ, I. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (2006). Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- PIRUETAS, E. I. (2002). Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida. *Aula de Educación Infantil*, 5, 42-45.
- POWERS, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 230-243.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J. R., CASTELLANO, N., SIXTE, R., BUSTOS, A. Y GARCÍA-RODICIO, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.
- SANTANA, R. Y TORRES, S. (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la palabra complementada en su desarrollo y uso. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 20 (1), 6-15.
- SHANKWEILER, D. & FOWLER, A. E. (2003). Questions People Ask about the Role of Phonological Processes in Learning to Read. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 16 (1-2), 1-33.
- STERNE, A. & GOSWAMI, U. (2000). Phonological Awareness of Syllables, Rimes and Phonemes in Deaf Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 609-625.
- TORRES, S. Y RUIZ, M. J. (1996). *La palabra complementada. El modelo oral complementado: introducción a la intervención cognitiva en logopedia*. Madrid: CEPE.
- TREZEK, B. J. & WANG, Y. (2006). Implications of Utilizing a Phonics-based Reading Curriculum with Children Who are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 202-213.

WANG, Y., TREZEK, B. J., LUCKNER, J. L. & PAUL, P. (2008). The Role of Phonology and phonologically Related Skills in Reading Instruction for Student who Are Deaf and Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 4, 396-407.

## Fuentes electrónicas

ALEGRÍA, J. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 95-111. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art7.html>

ALONSO, P., RODRÍGUEZ, P. Y ECHEITA, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem Madrid. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 167-187. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art11.html>

DOMÍNGUEZ, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 45-51. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.html>

**Dirección de contacto:** Ana Belén Domínguez Gutiérrez. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008, Salamanca. E-mail: [abd@usal.es](mailto:abd@usal.es)

## Anexo

### Ejemplo del procedimiento seguido en el desarrollo de las actividades metafonológicas

#### Proyecto de trabajo: «¡Uhm que rico! Los Alimentos»

Uno de los objetivos de este proyecto de trabajo fue elaborar recetas de cocina, donde los niños elaboraron y aprendieron a comprender y producir distintas recetas. Una de las actividades metafonológicas desarrollada a lo largo de este proyecto fue la denominada «¿Qué estará cocinando?».

#### Objetivo metafonológico

Identificar sílabas comunes al comienzo o al final de dos o más palabras.

#### Desarrollo de la actividad

Se muestra a los niños el dibujo de una persona que está cocinando y se les explica que este cocinero está preparando algo delicioso para los niños del colegio. No sabemos qué es, pero podemos averiguarlo si pensamos en cómo se llaman los alimentos que aparecen en las cuatro láminas que se les muestran. La tarea de los alumnos es comparar los nombres de los alimentos que aparecen en estas láminas intentando, en cada una, encontrar dos que empiecen o terminen igual, fijándose, en esta ocasión, en la sílaba y no en el fonema.

En una hoja aparte se les ofrece la posibilidad de ir anotando las sílabas que van encontrando para, juntándolas todas, descubrir el nombre del plato que se está cocinando.

Casillas:

--	--	--	--

Lámina 1: CARNE, CROQUETAS, CAFÉ, CALABAZA, COLA CAO

Tarea: «Busca dos alimentos que empiecen igual».

Lámina 2: CUCHARA, SOPERA, SARTÉN, CACEROLA, CUCHILLO

Tarea: «Busca dos utensilios de cocina que terminen igual».

**Lámina 3: MEJILLÓN, MELÓN, MELOCOTÓN, MERMELADA, NARANJA**

Tarea: «Busca tres alimentos que empiecen igual».

**Lámina 4: JAMÓN, PAN, SALCHICHÓN, HIELO Y POMELO**

Tarea: «Busca dos alimentos que terminen igual».

Cuando el alumno no conoce el nombre de alguno de los alimentos o utensilios, se le ayuda diciéndoselo en PC, recordándole que estamos buscando que empiecen o terminen por la misma sílaba. Una vez que el alumno ha identificado las palabras que tienen una sílaba común, leerá el nombre del alimento que le ha salido: CARAMELO.

CA	RA	ME	LO
----	----	----	----

El paso a la lengua escrita a partir de esta actividad se realizó de la siguiente manera:

- Lectura conjunta con el adulto de los ingredientes reales con los que se prepara este dulce, así como su elaboración.
- Escritura espontánea de los ingredientes necesarios para hacer CARAMELOS.
- Inclusión de esta receta en su cuaderno personal de cocina.



# **Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales**

## **Analysis and Appraisal of the Files on the Secondary School Teacher Purge during the Franco Dictatorship (1936-1942). General Results**

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-044

Carmen Sanchidrián Blanco

Isabel Grana Gil

Francisco Martín Zúñiga

*Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Málaga. España*

### **Resumen**

Este artículo aporta conclusiones sobre la incidencia de la depuración franquista en el profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza a nivel nacional. Dichas conclusiones son fruto del proyecto HUM05-02106 del Plan Nacional de I+D+I, del Ministerio de Educación y Ciencia que pretendía cubrir una laguna dentro de la historiografía sobre las depuraciones del franquismo en el sector del profesorado, pues si bien se han publicado abundantes trabajos sobre la repercusión en el magisterio, los relacionados con secundaria y universidad son menos.

Se han analizado los 2.445 expedientes conservados en el Archivo General de la Administración (AGA). De ellos se han extraído datos sobre todo el profesorado de instituto, su distribución por sexos, ámbito geográfico y categoría docente, así como la información más significativa de su proceso de depuración. El objetivo de este artículo es presentar los resultados globales, desde una perspectiva fundamentalmente cuantitativa, para conocer el estado de la cuestión y abrir nuevas líneas de investigación en torno a un tema que, lejos de considerarse agotado, tiene aún numerosas vías de estudio.

La depuración del profesorado de instituto participó de las mismas razones que explican el porqué y el para qué de la violencia franquista, y sirvió para ajustar cuentas con el «enemigo», pero sobre todo para seleccionar a los elegidos para instaurar un nuevo orden. El balance de la depuración fue un éxito para los intereses que amparaba el franquismo, porque propició el control social necesario para sostenerse durante casi 40 años. A partir del trabajo realizado, se evidencia la enorme disparidad interna del proceso depurador y su dureza, pues el 53,06% de los sancionados fueron separados del cargo. Además, a la vista de los cuadros presentados, se evidencia la necesidad de estudios particulares que permitan interpretar con mayor precisión los datos globales obtenidos en las variables consideradas.

*Palabras clave:* Historia de la Educación, Institutos de Segunda Enseñanza, depuración de profesores, franquismo, represión ideológica, dictadura, España.

### **Abstract**

This article offers conclusions about the influence of Franco's nationwide purge of secondary school teachers. The conclusions were drawn from Project HUM05-02106, financed by the Spanish Ministry of Education and Science as part of the Spanish National RDI Plan. The project endeavours to fill a gap in historiography concerning Franco's purge of the teaching sector. Although many papers have been published concerning the impact on primary school teachers, there is less research on secondary school and university teachers.

The files analyzed in this project were the 2,445 files kept in the General Archive of the Administration. Data were gathered from the files, especially concerning secondary school teachers, teacher distribution by gender, geographical area and teaching category, and the most salient particulars of the purging process. The objective of this article is to offer overall results from a fundamentally quantitative approach, in order to gain a general idea of the subject and to suggest new lines of research, because this topic has not yet been fully researched.

The purge of secondary school teachers obeyed the same reasons behind the violence of the Franco regime. The purge was used to "get even with the enemy", but above all it was used to select the people chosen to establish a new public order. To sum up, the purge was very successful at achieving Franco's purposes, for it favoured the social control that was so important in enabling the regime to govern Spain for almost forty years. The research shows the enormous internal disparity of the purging process and the harshness of the purge: 53.06 percent of the people punished were dismissed from their jobs. Moreover, the tables included in the article show the need for specific research in order to interpret with greater precision the overall results found for the different variables.

*Keywords:* History of Education, secondary schools, purge of teachers, the Franco regime, ideological repression, dictatorship, Spain.

## Introducción

Uno de los instrumentos más eficaces que utilizó la dictadura para controlar la memoria y la historia fue la depuración profesional. Se aplicó a todo el funcionariado con el objetivo de garantizar su adhesión al régimen.

Los regímenes totalitarios han ejercido siempre un estricto control sobre los docentes para atender a su propia conservación. Los profesores<sup>1</sup>, en todas las dictaduras, deben ayudar a consolidar las nuevas estructuras y a mantener el orden impuesto; para ello, se les obliga a reproducir la nueva ideología y se evita que difundan cualquier idea que pueda deslegitimizar al régimen. Pero es que, además, los gobiernos autoritarios que llegan al poder después de una guerra o de un golpe de estado, una de las primeras tareas que emprenden es el control de la memoria y de la historia (Aróstegui, 2006, p. 55). Afortunadamente, en la actualidad se ha conseguido romper en gran medida el muro de silencio que el régimen franquista levantó para ocultar hechos y actividades represivas de las que casi todos sabían, pero de los que nadie hablaba. Por esto, aunque «en la actualidad las cantidades de estudios sobre el tema son abrumadoras» (Juliá, 2003, p. 17)<sup>2</sup>, siguen siendo precisos nuevos trabajos para recuperar las memorias silenciadas ya que:

Siempre y a lo largo del tiempo y del espacio se había venido haciendo uso político público de la historia de maneras muy diversas y con fines diversos, desde la vehemencia retórica de los parlamentos a la sistemática manipulación de las dictaduras, de la legitimación de dinastías al acarreo de diplomas por los benedictinos, una historia al servicio del poder, como quería Maquiavelo. (Carreras y Forcadell, 2003, p. 21).

En este contexto, uno de los temas planteados desde hace casi dos décadas es la depuración de los docentes. La acción represiva hacia el profesorado fue clara ya que existía un fuerte recelo hacia la influencia directa de este sobre sus alumnos, pese a que no era un cuerpo excesivamente comprometido ni ideológica ni políticamente con la República, por temor a que pudiese difundir ideas contrarias al régimen entre la ciudadanía, lo que reforzaba la función «preventiva» de la depuración tal como indica explícitamente la Orden de 7 de diciembre de 1936.

<sup>(1)</sup> Este trabajo se ha realizado gracias al proyecto HUM05-02106, del Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>(2)</sup> Por esto precisamente no podemos citar todas las obras, aunque sí queremos mencionar al menos algunas relevantes de autores pioneros en estos temas como Fontana, 1986; Reig Tapia, 1979 y 1986; Ruiz Carnicer y Cenarro Lagunas, 1991, Solé i Sabaté y Villarroya i Font, 1990 y Tusell, 1988.



Cuando se habla de la depuración del profesorado, suele pensarse que solo se depuró a los sospechosos. No. «Sospechosos eran todos» y por tanto, para cumplir esa función preventiva, todos debieron someterse a este proceso; en ese sentido se expresaba el Decreto de 8 de noviembre de 1936 cuando afirmaba que se «hace preciso que en los solemnes momentos por que atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza». Posteriormente, la Orden de 10 de noviembre de 1936, que completaba el Decreto anterior, especificaba que la facultad de las Comisiones de Depuración de instruir expedientes «se refiere a todo el personal que figure en los respectivos escalafones, cualquiera que sea la situación en la que se encuentre» (art. 7)<sup>3</sup>.

Nuestro estudio se centra en la Guerra Civil y primeros años del franquismo por ser cuando la acción depuradora se ejerció con mayor contundencia, sobre todo a comienzos de la década de los cuarenta<sup>4</sup>. Aunque el grueso de la depuración se había terminado en 1942, año que acota nuestro trabajo, las secuelas de esta acción represiva perduraron a lo largo de toda la dictadura<sup>5</sup>.

El objetivo de este artículo es presentar resultados globales desde una perspectiva fundamentalmente cuantitativa, que permitan conocer el estado de la cuestión y abrir nuevas perspectivas a la investigación sobre un tema que, lejos de estar agotado, tiene aún numerosas vías de estudio. La investigación en que se inserta pretendía cubrir una laguna dentro de la historiografía sobre las depuraciones del franquismo en el sector del profesorado, pues si bien se habían publicado bastantes trabajos sobre su repercusión en el magisterio, son menos los relacionados con Enseñanza Secundaria y universidad<sup>6</sup>. El estudio de los expedientes de depuración constituye el eje central de este trabajo. De ellos se han extraído datos fundamentales sobre el profesorado de

<sup>3</sup> Creemos que no es preciso analizar aquí la legislación. Es básico citar, al menos, el Decreto de 8 de noviembre de 1936 que estableció el mecanismo del proceso depurador y las distintas comisiones encargadas del mismo y la Ley del 10 de febrero de 1939: «Depuración del personal en las zonas recientemente liberadas». Cfr. Ostolaza Esnal, M. 1996, Morente Valero, F. 1997, Fernández Soria, J.M. 1999 y Grana Gil, Martín Zúñiga, Pozo Fernández y Sanchidrián Blanco, 2005.

<sup>4</sup> Sobre la educación en esos años, entre otros, cfr. Mayordomo, A. y Fernández Soria, J.M., 1993 y 1998.

<sup>5</sup> Aunque el Decreto de 10 de noviembre de 1966 declaraba extinguidas las sanciones pendientes de cumplimiento derivadas de la legislación especial de responsabilidades políticas, incluidas las sanciones impuestas por depuración, en el AGA pueden verse expedientes que en 1970 aún permanecían abiertos y algunos, ya pocos, que en 2009 todavía no podían consultarse.

<sup>6</sup> De los centrados en secundaria, casi todos son parciales: algunos estudian contextos concretos como León (Álvarez Oblanca, 1986), Oviedo (Álvarez García, 2004), Santa Cruz de Tenerife (Negrín Fajardo, 2002 y 2004), Las Palmas (Negrín Fajardo, 2005b) Navarra (Berrueto, 1991), Segovia, (Dueñas y Grimau, 2004), Galicia (Negrín Fajardo, 2006)... Otros se refieren, por ejemplo, solo a profesoras (Flecha García, 2002 y Grana Gil, 2005), a expedientes concretos (Sanchidrián Blanco, 2005), a una fase del proceso (Negrín Fajardo, 2005a y 2007) o no estudian todos los expedientes (Grana Gil, Martín Zúñiga, Pozo Fernández y Sanchidrián Blanco, 2005 y Martín Zúñiga, Grana Gil y Sanchidrián Blanco, 2007).

Instituto de Segunda Enseñanza (en adelante instituto) depurado y sancionado, su distribución por sexos, ámbito geográfico, categoría docente... siendo el análisis de esas variables lo que ha dado lugar a los distintos apartados del mismo.

## Análisis de expedientes

Hemos examinado el total (2.445) de los expedientes de depuración del profesorado de instituto custodiados en el AGA. De ellos, 2.127 (86,99%) corresponden a profesores y 318 (13,01%) a profesoras (Cuadro I), lo que demuestra que la incorporación de la mujer a este sector docente aún era incipiente (Flecha García, 2000 y Martín Zúñiga, 2002). Así mismo, el citado cuadro muestra que de un total de 672 sancionados solo 66 (9,82%) eran profesoras.

CUADRO I. Profesorado de Instituto depurado y sancionado

	Depurados/as		Sancionados/as	
	Total	%	Total	%
<b>Profesores</b>	2.127	86,99	606	90,18
<b>Profesoras</b>	318	13,01	66	9,82
<b>Total general</b>	2.445	100,00	672	100,00

Fuente: elaboración propia a partir de los legajos correspondientes del AGA.

Si analizamos los datos en función del sexo, vemos que dentro de los profesores el porcentaje de sancionados fue superior al de las profesoras (28,49% frente al 20,50%) (véase Cuadro II); Estos datos evidencian que la represión sancionadora fue mayor en los primeros, no solo a nivel cuantitativo, ya que eran considerados más peligrosos por su mayor participación activa en la política republicana (como simpatizantes, afiliados o dirigentes políticos), por copar los cargos académicos de responsabilidad y por ocupar, como luego se verá, las categorías docentes superiores.

Globalmente, el 27,48% del profesorado de instituto fue sancionado (véase Cuadro II). Este porcentaje fue superior a la media del magisterio que, según el estudio de Morente Valero realizado en torno a doce provincias, rondó el 25% (1997, p. 426). En esta diferencia pudo influir el hecho de que para el franquismo la enseñanza secundaria fuera primordial, pues se entendía como la formación intelectual y moral de «las futuras clases directoras»

(Ley de Reforma de Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938), lo que explica que se ejerciera un mayor control sobre quienes se encargaban de la docencia en este nivel del sistema educativo.

**CUADRO II.** Profesorado de Instituto depurado y sancionado por sexo y en total

Sancionados/as	Profesores	%	Profesoras	%	Total	%
<b>NO</b>	1521	71,51	252	79,50	1773	72,52
<b>SI</b>	606	28,49	66	20,50	672	27,48
<b>Total general</b>	2127	100,00	318	100,00	2445	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los legajos correspondientes del AGA.

## Sanciones

Las acusaciones más reiteradas en los «Pliegos de cargo» emitidos por las «Comisiones de depuración» eran las de carácter político y, en especial, aquellas que relacionaban al profesorado con ideologías de izquierdas, no existiendo diferencias significativas en este aspecto entre profesoras y profesores. Analizados los 341 pliegos de cargos encontrados (306 profesores y 35 profesoras), el 52,49% de las acusaciones se referían a la pertenencia a partidos políticos de izquierdas (socialistas, comunistas, izquierda republicana...) mientras que las restantes (pertenecer a la Institución Libre de Enseñanza, ser masón, afiliado a partidos nacionalistas, ostentar cargos políticos durante la República, no profesar la religión católica...) tuvieron escasa incidencia, salvo la de no presentarse al proceso de depuración (19,06% de los cargos) que directamente implicaba la separación definitiva del cuerpo con baja en el escalafón.

La variedad de sanciones era múltiple porque algunas podían acumularse (ver Cuadro IV) aumentando con ello la intensidad de la pena final. La mayor o menor gravedad de las mismas debería haber estado en relación con la importancia de los cargos que se le imputaban al profesorado, pero, en realidad, obedeció a la más absoluta arbitrariedad. En este sentido, hemos visto que ante los mismos cargos las comisiones imponían sanciones diferentes, dependiendo fundamentalmente del momento de la depuración, sobre todo durante los primeros meses, en los que cada comisión trabajó de forma muy autónoma. Al avanzar el periodo bélico e irse legislando de forma más pormenorizada se fue homogenizando algo más, aunque se siguieron observando divergencias.

Las sanciones propuestas por las comisiones no siempre coincidían exactamente con las impuestas luego por el Ministerio que las aumentaba o rebajaba (más frecuentemente) sin que se pueda establecer una regla fija al respecto: por ejemplo, la sanción de «Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos» (de dos a cinco años) representaba el 15,08% de las propuestas y el 17,1% de las impuestas y la «Separación del cuerpo con baja en el escalafón» el 54,77% y 53,06%, respectivamente.

**CUADRO III.** Número de veces que es impuesta cada sanción en las resoluciones del Ministerio

SANCIONES	N	%
Separación del cuerpo con baja en el escalafón.	329	42,07
Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza (2 a 5 años).	232	29,67
Traslado fuera de la provincia.	88	11,25
Suspensión de empleo y sueldo (1 mes a 3 años).	73	9,33
Inhabilitación para el desempeño de la enseñanza (definitiva o temporal).	35	4,48
Prohibido solicitar vacantes.	19	2,43
Traslado dentro de la provincia.	3	0,38
Jubilación forzosa.	3	0,38
Total del número de veces que aparecen todas las sanciones.	782	100,00

Fuente: elaboración propia a partir de las resoluciones del Ministerio.

Como podemos observar en el Cuadro III, la sanción más impuesta fue la «Separación definitiva del servicio y baja en el escalafón», que supuso el 42,07% del total de sanciones. Por otro lado, si a ello le sumamos la «Inhabilitación para la enseñanza» (4,48%), tanto definitiva como temporal, y la «Suspensión de empleo y sueldo» (9,33%), vemos que el 55,88% de las resoluciones implicaban apartar al profesorado de su puesto de trabajo definitiva o temporalmente.

La «Separación definitiva y baja en el escalafón» se aplicó al profesorado considerado muy peligroso por el régimen franquista (socialista, comunista, masón, de izquierda republicana, dirigente político republicano...)<sup>7</sup> o al que no se presentó al requerimiento

<sup>7</sup> Véanse algunos ejemplos por lo que las Comisiones imponían la sanción de separación: «Católica, pero afiliada a FETE y afecta a UGT, de ideología marxista acentuada al establecer relaciones amorosas con un maestro de las milicias culturales de las Brigadas Lister afiliándose al PC» (Leg. 18.470); «Afiliado a Izquierda Republicana y de ideas extremistas. Lector de "El Socialista" y "Claridad", apartado de toda práctica religiosa; Era aprendiz de la loggia masónica "Vicus"» (Leg. 18.466); «Ex jesuita publicó "Los jesuitas desenmascarados" en Orense, obra que revela su odio hacia la orden a la que perteneció. Está en un manicomio. Neurasténico» (Leg. 18.462); «Enchufista y perseguidor de los que profesan ideas religiosas» (Leg. 18.472); «Ideas socialistas que manifestaba sin recato en la sala de profesores. Lee de ordinario el Socialista» (Leg. 18.473); «Huida. Del Partido Republicano Federal. De significada actuación izquierdista. Su vida privada deja mucho que desear» (Leg. 18.524).

de la correspondiente Comisión de depuración. Por ese motivo se acusó al 20% de los separados de «abandono de destino», al amparo del artículo 171 de la Ley de Instrucción Pública de 1857. Esta situación la sufrió todo aquel docente que en el momento de iniciarse el golpe de estado se encontraba fuera de su domicilio habitual, por vacaciones u otro motivo, y la guerra le impidió incorporarse inmediatamente a su puesto de trabajo o se encontraba huido por temor a las represalias.

La «Suspensión de empleo y sueldo», de un mes a tres años, se aplicó en 73 ocasiones, el 9,33% del total (véase Cuadro III), y estaba pensada para dar un escarmiento y amedrentar al personal docente, pues teniendo en cuenta la situación económica y laboral en la que se encontraba el país en esos momentos, en que las necesidades económicas eran tan perentorias, con dicha sanción se aseguraba el total sometimiento del profesorado.

La «Inhabilitación para la enseñanza» (4,48%) afectó fundamentalmente a los interinos. Se trataba de la sanción de mayor dureza, más incluso que la Separación, pues muchos de los afectados por esta pudieron rehacer su vida trabajando en colegios privados, los llamados «profesores de la república», mientras que el primer caso supuso la prohibición absoluta del ejercicio legal de la docencia y, por supuesto, imposibilidad de presentarse a las oposiciones de instituto.

El «Traslado forzoso», fuera (11,25%) o dentro (0,38%) de la provincia, significó una verdadera pena de destierro. Lo que se pretendía con esta sanción era alejar de su área de influencia al profesorado que se consideraba válido. Esta sanción recayó con más frecuencia en los acusados de nacionalistas y, por lo tanto, se impuso en mayor proporción en las comisiones de Galicia, País Vasco y Cataluña, donde el espíritu nacionalista estaba más arraigado.

La «Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos» se aplicó a un 29,67% de los sancionados. Se impuso muchas veces junto con alguna otra, fundamentalmente con la de «Traslado fuera de la provincia» y la de «Suspensión de empleo y sueldo» durante un período determinado de tiempo. Se aplicó al profesorado sospechoso, pero de culpabilidad no probada, de «pasividad y tibieza en la Adhesión al Glorioso Movimiento Nacional». Se le apartó de los puestos de decisión y poder por no demostrar fehacientemente su adhesión al nuevo régimen, pero entendiendo que podían ser útiles para la enseñanza siempre que se mantuviese vigilado y controlado de cerca por personas afectas al mismo. Ello suponía, además, la imposibilidad de promoción profesional.

Pero esas sanciones afectaron a personas y de eso trata precisamente el Cuadro IV. Queda claro que con las resoluciones sancionadoras el Ministerio no solo pretendió intimidar y doblegar al personal docente, sino que su intención primordial fue la de extirpar de raíz al docente que pudiera representar un problema, por ello, más de la mitad

del profesorado sancionado (53,06%) fue separado definitivamente de su puesto. Si a esto le sumamos los inhabilitados para ejercer la enseñanza o los que sufrieron algún tipo de suspensión de empleo y sueldo, nos encontramos con que hubo 440 (70,97%) docentes a los que se les prohibió, definitiva o temporalmente, ejercer la docencia en los institutos. La «Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos» fue la segunda sanción individual que padeció mayor número (106) de profesores (17,42%).

Normalmente se aplicó una única sanción como castigo, pero en 124 casos, el 20% con respecto al total, se impusieron simultáneamente dos o más sanciones (Cuadro IV). La más recurrente fue el «Traslado fuera de la provincia e inhabilitación para el desempeño de cargos directivos», seguida de la «Suspensión de empleo y sueldo e inhabilitación para cargos directivos», siendo la mencionada inhabilitación la más reiterada en casi todas las sanciones múltiples presentadas. Por último, en cuatro ocasiones el Ministerio impuso una pena con cuatro sanciones (Suspensión de empleo y sueldo, Traslado fuera de la provincia, Prohibición de solicitar vacantes e inhabilitación para el desempeño de cargos...) lo que muestra la saña con que se actuó en algunos casos.

En la distribución de las sanciones por sexo vemos que las profesoras de instituto fueron, cuantitativamente, menos sancionadas que sus compañeros. Proporcionalmente, no hubo mucha diferencia entre ambos en lo que se refiere a la «Separación definitiva y baja en el escalafón». Por otro lado, apenas sufrieron la sanción del traslado en sus múltiples variantes, pues no se consideró, salvo excepciones, que tuviesen suficiente influencia política en su entorno más inmediato como para causar algún peligro al nuevo régimen. En cambio, se les castigó más, proporcionalmente, con la «Inhabilitación para cargos directivos y de confianza», es decir, no se deseaba que las profesoras estuviesen al frente de los institutos y, mucho menos, fuesen un referente social y laboral para las mujeres. Por lo tanto se aceptaba que siguieran como profesoras, pero en lugares poco visibles (Grana Gil, 2007).

**CUADRO IV.** Distribución del profesorado por el tipo de sanciones impuesta en las resoluciones del Ministerio

Sanciones	H	%	M	%	N	%
Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos (2 a 5 años).	94	16,69	14	24,56	108	17,42
Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos (2 a 5 años) y Jubilación forzosa.	1	0,18			1	0,16
Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y Prohibido solicitar vacantes.	1	0,18			1	0,16
Inhabilitación para la Enseñanza (temporal o total).	14	2,49	3	5,26	17	2,74

<b>Inhabilitación para la enseñanza y desempeño de cargos.</b>	14	2,49	2		16	2,58
<b>Inhabilitación para la enseñanza, traslado fuera de la provincia e Inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	2	0,36			2	0,32
<b>Jubilación forzosa.</b>	3	0,52			3	0,48
<b>Separación del cuerpo con baja en el escalafón.</b>	299	53,11	30	52,63	329	53,06
<b>Suspensión de empleo y sueldo (1 mes a 3 años).</b>	22	3,91	2	3,51	24	3,87
<b>Suspensión de empleo y sueldo e Inhabilitación para cargos.</b>	26	4,62	2	3,51	28	4,52
<b>Suspensión de empleo y sueldo, traslado fuera de la provincia, prohibición de solicitar vacantes e inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	7	1,24	2	3,51	9	1,45
<b>Suspensión de empleo y sueldo, traslado fuera de la provincia e inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	14	2,49			14	2,26
<b>Suspensión de empleo y sueldo, inhabilitación para la enseñanza e inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	1	0,18			1	0,16
<b>Traslado dentro de la provincia.</b>	2	0,36			2	0,32
<b>Traslado dentro de la provincia, prohibición de solicitar vacantes e Inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	1	0,18			1	0,16
<b>Traslado fuera de la provincia.</b>	13	2,31			13	2,10
<b>Traslado fuera de la provincia, prohibición de solicitar vacantes e Inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	8	1,42	2	3,51	10	1,60
<b>Traslado fuera de la provincia e inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	40	7,10			40	6,45
<b>Traslado fuera de la provincia, jubilación e inhabilitación para el desempeño de cargos.</b>	1	0,18			1	0,16
<b>Profesorado con dos o más sanciones.</b>	116	20,60	8	14,03	124	20,00
<b>Total general<sup>8)</sup>.</b>	563	100,00	57	100,00	620	100,00

Fuente: elaboración propia a partir de los expedientes de depuración.

Con respecto a la incidencia de la depuración y número de sanciones por años, se observa que el mayor número de depuraciones se produjo en 1940, pues en él pasó por las comisiones casi el 30 % del profesorado de instituto de España, siendo los años anteriores y el posterior «más tranquilos» en ese aspecto. Sin embargo, vemos que el año con mayor número de sancionados fue 1937 y después 1941 y 1940. A partir de 1942 el proceso depurador estaba casi terminado, aunque estaban en marcha muchos recursos y se abrieron algunos nuevos expedientes, casi todos a profesores que, por diversas razones, no contaban con él. Otra cuestión distinta es que, tras la decisión del Ministerio, se presentaron

<sup>8)</sup> Como se puede apreciar, no coinciden el total de 672 sancionados que aparece en el Cuadro II con los 620 de este. Ello se debe, simplemente, a que hay una diferencia de 50 profesores que sabemos, por la documentación consultada, que fueron sancionados pero no cuál fue su sanción. Algo similar ocurre cuando nos referimos a cada sexo.

recursos contra la misma, recursos que frecuentemente se prolongaron durante muchos años (incluso, décadas).

**CUADRO V.** Distribución del profesorado sancionado y depurado por años

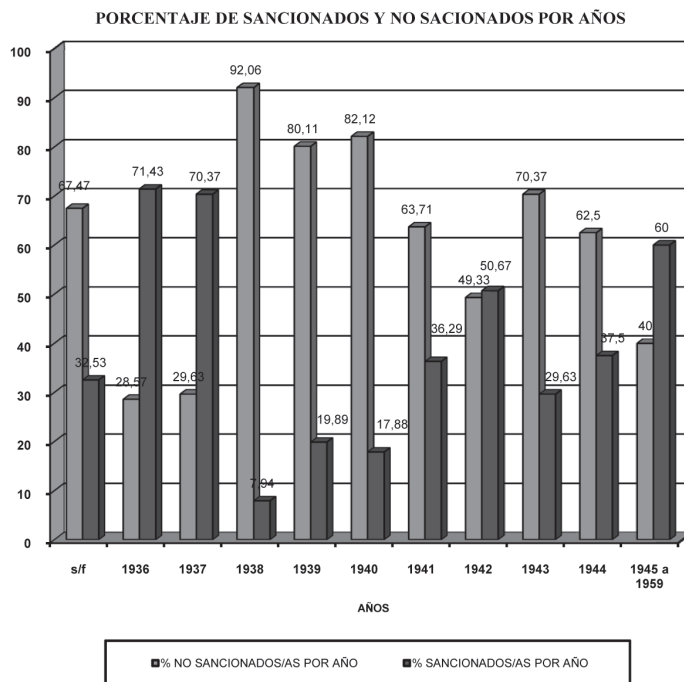
AÑOS	DEPURADOS/AS	% DEL TOTAL	SANCIONADOS/AS	% DEL TOTAL	% SANCIONADOS/AS POR AÑO
s/f	292	11,86	95	14,14	32,53
1936	7	0,29	5	0,74	71,43
1937	216	8,83	152	22,62	70,37
1938	365	14,93	29	4,32	7,94
1939	352	14,4	70	10,42	19,89
1940	716	29,28	128	19,05	17,88
1941	372	15,21	135	20,09	36,29
1942	75	3,07	38	5,65	50,67
1943	27	1,14	8	1,19	29,63
1944	8	0,33	3	0,45	37,50
1945 a 1959	15	0,66	9	1,34	60,00
<b>Total</b>	2445	100,00	672	100,00	

Fuente: elaboración propia a partir de las resoluciones del Ministerio expedientes de depuración.

Llama la atención el bajo número de sancionados en el año 1938, que apenas representó un 4,5% del total frente al 22,62% del año anterior, siendo además el número de docentes que pasó por las comisiones de depuración durante ese año casi el doble que en 1937. En este año, el 70,37% de los expedientes resultaron sancionados quizá porque se acababa de poner en marcha el proceso y, directamente, los profesores que no solicitaron la apertura de su expediente fueron dados de baja en el escalafón. Sin embargo, al año siguiente, solo terminó en sanción el 7,94% de los expedientes (5). Posiblemente, se vieron obligados a ser más comedidos en la dinámica sancionadora ya que las aulas de los institutos se debían estar quedando sin docentes como consecuencia de las actuaciones anteriores. De hecho las órdenes de 17 de septiembre y de 7 de octubre de 1937 establecieron la clausura de 55 institutos nacionales y elementales, aduciéndose, entre otras causas, la carencia de personal docente.



## GRÁFICO I. Porcentaje de sancionados y no sancionados por año



Por otro lado, en 1940, el primer año de posguerra, cuando fue depurado el porcentaje mayor del profesorado de instituto, las cifras de «castigados» fueron bastante más razonables, ya que apenas se sancionó al 18% (véase Gráfico I). Como afirman los profesores Fernández Soria y Agulló (1999, p. 25), se trataba de reconvertir al profesorado para que estuviera al servicio del nuevo régimen. Todos aquellos que estuviesen dispuestos a someterse eran admitidos, pero con condiciones.

Sin embargo, en los dos siguientes años se volvió a ser más restrictivo, aumentando de nuevo el tanto por ciento de sanciones (véase Gráfico I). Este reverdecimiento de castigos se debió a dos razones básicamente. En primer lugar, porque el debilitamiento de la enseñanza pública (y fortalecimiento de la privada) necesitaba menos profesores y en segundo lugar porque todos los docentes de secundaria pasaron por las comisiones de depuración, estuvieran físicamente en España o no, y los que no pudieron presentarse, de acuerdo con la Ley de 10 de febrero de 1939, ya citada, fueron en su mayoría sancionados con «Separación definitiva y baja en el escalafón».

## Categorías docentes

Las categorías establecidas en la legislación del momento dividían al profesorado de instituto en auxiliares, ayudantes, catedráticos, encargados de curso<sup>9</sup> y profesores especiales encargados de impartir las materias de Mecanografía y Taquigrafía y Educación Física<sup>10</sup>.

CUADRO VI. Profesorado depurado por categorías docentes y sexo

CATEGORIA	MUJERES	%	HOMBRES	%	TOTAL
AUXILIAR	13	5,05	244	94,94	257
AYUDANTE	63	16,98	308	83,01	371
CATEDRÁTICO	30	4,35	659	95,64	689
ENCARGADO	168	20,74	642	79,25	810
ESPECIAL	8	13,11	53	86,88	61
EXCEDENTE	2	16,66	10	83,33	12
<b>TOTAL<sup>11</sup></b>	<b>284</b>	<b>13,00</b>	<b>1.916</b>	<b>87,09</b>	<b>2.200</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los expedientes de depuración.

Los datos del Cuadro vi vienen a confirmar lo que sabíamos, es decir, la desigual distribución del profesorado en las categorías docentes atendiendo a su sexo. De entrada, las profesoras depuradas solo suponían el 13% (284) sobre el total, y en la distribución por categorías su proporción fue mínima en la de catedráticos y auxiliares, siendo su presencia algo más significativa en las denominadas intermedias, es decir, ayudante y encargado de curso. En esta última es donde existía un porcentaje mayor –casi un 21%– sobre todo debido a los cursillos de selección de 1933 y 1936, que es cuando accedieron al profesorado de enseñanzas medias muchas de las profesoras que ejercían en los institutos españoles. Respecto al bajo número de catedráticas, no podemos olvidar, que las primeras oposiciones en las que se pudieron presentar mujeres a dicho cuerpo fueron las celebradas en 1918 (Martín y Grana, 1999, p. 323), en

<sup>9)</sup> Dentro de esta categoría hemos metido los agregados, cursillistas e interinos, ya que las denominaciones del momento son bastante diversas y en estos casos nos hemos encontrado que dentro de un mismo expediente algunas veces les asignan el nombre de forma diversa según el momento. Parece que hay más unanimidad dentro de las demás categorías.

<sup>10)</sup> En 1942 se reglamentó de nuevo la carrera docente, apareciendo los profesores adjuntos que englobaban a todas las demás categorías excepto la de catedrático (Lorenzo Vicente, 2003).

<sup>11)</sup> Estos totales no coinciden con las del Cuadro I porque no de todo el profesorado depurado conocemos su categoría docente.

las que entraron Julia Gomis Llopis y M.<sup>a</sup> Luisa García Dorado Seirullo<sup>12</sup> que lo hizo en 1923. Las siguientes lo hicieron a partir de 1928.

CUADRO VII. Profesorado sancionado por categorías docentes y sexo

CATEGORIA	PROFESORAS	%	PROFESORES	%	TOTAL	%
AUXILIAR	2	4,17	46	95,83	48	8,09
AYUDANTE	5	9,62	47	90,38	52	8,76
CATEDRÁTICO	10	3,98	241	96,02	251	42,32
ENCARGADO	38	16,74	189	83,25	227	38,27
ESPECIAL	1	9,09	10	90,91	11	1,85
EXCEDENTE	1	25,00	3	75,00	4	0,18
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>9,61</b>	<b>536</b>	<b>90,38</b>	<b>593</b>	<b>100,00</b>

Fuente: elaboración propia a partir de las expedientes de depuración.

Considerando al profesorado en general, destaca el hecho de que casi la mitad –42%– de los profesores sancionados fueran catedráticos<sup>13</sup>. De hecho, algo más de un tercio (36,43%) de los catedráticos fueron castigados con algún tipo de sanción, seguidos muy de cerca por los encargados de curso, que eran los siguientes en el escalafón (ver Cuadro VII).

Esto es comprensible si nos atenemos a la «lógica» del momento: la cátedra era la máxima categoría a la que podía aspirar un docente de instituto y por lo tanto la que tenía un mayor reconocimiento, tanto social como económico. También eran los que ocupaban los puestos directivos y de promoción de los centros, por lo que en general eran el ejemplo a seguir por el resto de la plantilla y, por lo tanto, con el que había que ser más riguroso, tanto cuantitativa como cualitativamente. Valga como ilustración el caso del director del Instituto de Cádiz, a quien aun siendo de «derechas y una persona de orden», la comisión provincial propuso una sanción de inhabilitación para cargos directivos y de confianza porque no iba a misa los domingos, y según decían en su justificación, el director debía dar ejemplo a toda la comunidad y más concretamente a los alumnos y al resto del profesorado y el hecho de no asistir al oficio dominical era un mal ejemplo. La comisión nacional, sin embargo, lo confirmó en su cargo (leg. 18.473).

<sup>(12)</sup> Esta fue confirmada en su puesto por la Comisión Provincial de Valencia, pero fue sancionada con inhabilitación para cargos directivos y de confianza» por parte de la por la Comisión Superior de depuración, por sus ideas izquierdistas. Por su parte, Julia Gomis fue confirmada sin sanción. Ambas trabajaban en el Instituto Escuela de Valencia. Cfr. AGA. Sección de Educación, Legs. 18.472 y 18.473.

<sup>(13)</sup> Sobre las resoluciones del Ministerio recogidas en el documento «Expedientes resueltos. Cuerpo de catedráticos de Instituto» conservado en el AGA, leg. 18.460, cfr. Negrín Fajardo, 2005a, 2006 y 2007.

## Distribución de la acción depuradora por comunidades autónomas

Tampoco existió uniformidad en la incidencia de la acción depuradora a nivel territorial. Con la intención de hacer más comprensible dicha incidencia, creímos adecuado usar el criterio de comunidad autónoma por ser de uso frecuente en los análisis regionales actuales de carácter comparativo, aunque somos conscientes de que la distribución territorial en el franquismo no coincidía exactamente con la actual.

Como primera nota dominante en el estudio del profesorado de instituto de estos años, estamos ante una superioridad aplastante de los varones, pues las profesoras solo significaban el 13% del total. No obstante, podemos observar cómo hubo regiones en las que el porcentaje de profesoras era más alto, como en Madrid y Aragón.

CUADRO VIII. Profesorado de instituto depurado por sexo y comunidades autónomas

C.AUTÓNOMA	PROFESORAS	%	PROFESORES	%	TOTAL	%
ANDALUCÍA	39	9,26	382	90,73	421	17,38
ARAGÓN	30	23,80	96	76,19	126	5,20
ASTURIAS	15	15,95	79	84,04	94	3,88
BALEARES	4	8,69	42	91,30	46	1,89
CANARIAS	2	3,92	49	96,07	51	2,10
CANTABRIA	1	3,22	30	96,77	31	1,27
CASTILLA-LA MANCHA	22	13,17	145	86,82	167	6,89
CASTILLA-LEÓN	26	11,71	196	88,28	222	9,16
CATALUÑA	33	14,41	196	85,58	229	9,45
CEUTA	0	0,00	9	100,00	9	0,37
EXTREMADURA	5	6,57	71	93,42	76	3,13
GALICIA	22	11,22	174	88,77	196	8,09
MADRID	65	19,40	270	80,59	335	13,83
MELILLA	0	0,00	6	100,00	6	0,24
MURCIA	4	7,01	53	92,98	57	2,35
NAVARRA <sup>14</sup>	2	20,00	8	80,00	10	0,41
PAÍS VASCO	11	10,57	93	89,42	104	4,29
RIOJA	7	16,27	36	83,72	43	1,77
VALENCIA	23	12,84	156	87,15	179	7,39
<b>TOTAL</b>	<b>311</b>	<b>12,94</b>	<b>2.091</b>	<b>87,05</b>	<b>2.402</b>	<b>100,00</b>

Fuente: elaboración propia a partir de las expedientes de depuración.

<sup>14)</sup> El caso de Navarra es especial, pues la depuración no la realizó una comisión sino la Junta Superior de Educación dependiente de la diputación foral. Este puede ser el motivo por el que en el AGA solo se conserven diez expedientes (véase Cuadro VIII). Sin embargo, Berruzo habla de 38 profesores repartidos entre los tres institutos de la

El dato de Madrid era previsible dado el ambiente cultural y social de la capital. Aquí residía la mayoría de las chicas que estudió una carrera universitaria, requisito indispensable para acceder a la docencia en los institutos. Además, desde 1929 existía un instituto femenino, tanto en Madrid como en Barcelona, aunque a partir de 1931 todos eran oficialmente mixtos, lo que claramente facilitó el acceso de las mujeres a tales puestos de trabajo.

Nos sorprendió el 23,80% de profesoras de los institutos de Aragón porque su número duplicaba la media nacional y porque, a priori, no era una región donde existieran muchas instituciones que facilitaran el acceso de las mujeres a la vida social y laboral de la época. Hay que aclarar, no obstante, que la mayoría de estas mujeres ejercieron su profesión en la capital zaragozana. Este asunto merece ser estudiado más detenidamente. En el otro extremo tenemos a Melilla y Ceuta, donde no había profesoras. Canarias y Cantabria, por su parte, no llegaban al 4% y Extremadura y Murcia, que están alrededor del 7%, también son cifras lo suficientemente bajas para estudiarlas con más atención. Andalucía era la región donde ejercía un mayor número de docentes (421). Iba seguida de Madrid con 335 (véase Cuadro VIII) casi todos en la capital, ya que solo existían dos institutos en la provincia (al contrario de lo que ocurría en Barcelona).

En líneas generales, allí donde el porcentaje de profesoras era mayor, también lo fue el de sancionadas, salvo en Aragón, que con un 23,80% de profesoras, el porcentaje de sancionadas fue del 12,90%, Asturias con un 15,95% afectó al 4,76% y Extremadura, donde no se sancionó a ninguna de las cuatro profesoras. En el lado contrario estaba Cantabria, donde había un 3,22% de profesoras y un 14,28% de sancionadas: en este caso, es más fácil la explicación porque solo ejercía una profesora, que fue sancionada (ver cuadros VIII y IX).

**CUADRO IX.** Profesorado de instituto sancionados por sexo y comunidades autónomas

<b>C.AUTÓNOMA</b>	<b>PROFESORAS</b>	<b>%</b>	<b>PROFESORES</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	12	12,76	82	87,23	94	14,30
<b>ARAGÓN</b>	4	12,90	27	87,09	31	4,71
<b>ASTURIAS</b>	1	4,76	20	95,23	21	3,19

provincia, sin darnos información del sexo de los docentes, de los que ocho fueron sancionados siendo, por tanto, el porcentaje de represaliados, siempre según datos de esta autora, del 21% (Mapa I) y no el 70% que nos saldría a nosotros si nos atenemos a los datos manifestados en el Cuadro VIII. Cfr. Berrueto, R. (1991). *Política educativa en Navarra. 1931-1939* (141). Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

<b>BALEARES</b>	0	0,00	28	100,00	28	4,26
<b>CANARIAS</b>	1	5,00	19	95,00	20	3,04
<b>CANTABRIA</b>	1	14,28	6	85,71	7	1,06
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	2	5,00	38	95,00	40	6,08
<b>CASTILLA-LEÓN</b>	5	6,66	70	93,33	75	11,41
<b>CATALUÑA</b>	9	15,51	49	84,48	58	8,82
<b>CEUTA</b>	0	0,00	6	100,00	6	0,91
<b>EXTREMADURA</b>	0	0,00	16	100,00	16	2,43
<b>GALICIA</b>	2	3,77	51	96,22	53	8,06
<b>MADRID</b>	13	14,28	78	85,71	91	13,85
<b>MELILLA</b>	0	0,00	2	100	2	0,30
<b>MURCIA</b>	1	7,14	13	92,85	14	2,13
<b>NAVARRA</b>	1	14,28	6	85,71	7	1,06
<b>PAÍS VASCO</b>	3	10,34	26	89,65	29	4,41
<b>RIOJA</b>	2	15,38	11	84,61	13	1,97
<b>VALENCIA</b>	7	13,46	45	86,53	52	7,91
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>9,74</b>	<b>593</b>	<b>90,25</b>	<b>657</b>	<b>100,00</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los expedientes de depuración.

**MAPA I.** Porcentaje de profesorado de instituto sancionado por comunidades autónomas. Distribución por intervalos



Como vemos en el Mapa 1, desde el 21% de profesores sancionados en Extremadura y Navarra (que ocupan, el último puesto en intensidad de la depuración) hasta el 66% de Ceuta, situado el primero, nos hallamos ante un intervalo demasiado grande que debe ser matizado más adelante, sobre todo porque dado que la media nacional fue del 27%, esto nos lleva a pensar que el intervalo lógico debía de moverse entre el 21% y el 40% y todo lo que pase del 40% debe ser tomado con enormes reservas. Además, después de las cifras «anormales» de Ceuta y Baleares, ya nos encontramos con el 39%<sup>15</sup> de Canarias que, siendo altísimo, va acercándose a lo esperado. Por tanto, aquí nos hallamos ante un problema que hay que tratar de resolver analizando cada caso. Puede ser que hubiera muchos profesores sancionados, pero que las sanciones no fueran graves y muchos de ellos se reincorporaron a su puesto de trabajo. También hay que considerar las características particulares de cada comisión, además de intentar ver con detalle cada uno de los expedientes que ya tenemos.

Los casos de Baleares y Canarias, igual que Melilla y Ceuta, nos llevan forzosamente a plantear una hipótesis que relacione directamente la intensidad de la depuración con la separación geográfica de la Península, quizá porque esta hiciera que el control que se quería ejercer fuera mayor o porque el conocimiento que se tuviera de los mismos profesores también lo fuera. Los casos de Extremadura y Andalucía tienen en común el hecho de ser regiones amplias y poco desarrolladas social, cultural y económicamente. También eran comunidades con tasas de analfabetismo superiores a la media (lo que no es definitivo porque también Canarias la tenía).

¿Las regiones más activas desde el punto de vista cultural se castigaban más? ¿Las regiones más pobres, donde accedía menos población a estudiar el bachillerato, eran consideradas menos peligrosas? ¿A medida que aumentaba el analfabetismo disminuía la intensidad de la depuración? ¿Las regiones con distinta lengua sufrieron una depuración «diferente»? No parece ser así, de forma que estamos ante un tema en el que es difícil establecer normas. También es destacable la media en la que se instalan (alrededor del 27%) las comunidades de Madrid, Valencia y Cataluña, ya que además de ser las tres republicanas hasta el final, era donde estaban ubicadas las instituciones educativas de corte más progresista, y por lo tanto, sospechosas, como los Institutos-Escuela, Institutos para Obreros, etc. (Fernández Soria, 2008). Pensamos que coinciden con provincias donde las comisiones debían depurar a un gran número de docentes (por ejemplo en Madrid 335), en poco tiempo y por lo tanto fueron más impersonales, es decir, más objetivas.

---

<sup>15</sup> En el estudio que ha realizado sobre la depuración del profesorado de instituto de la provincia de Tenerife, obtiene que fue sancionado el 36,5%, cifra muy cercana a la obtenida por nosotros para la totalidad de la comunidad. (Negrín Fajardo, 2002).

Justo lo contrario pasó con Melilla y Ceuta, donde no había más de 10 docentes y al ser tan pocos todos eran conocidos. Además, eran provincias que fueron anexionadas en los primeros meses de la guerra al bando nacional, coincidiendo con esa primera oleada de depuraciones de 1937 tan restrictiva como comentamos anteriormente.

## Conclusiones

La depuración del profesorado de instituto, en general, participó de las mismas razones que explican el porqué y el para qué de la violencia franquista. La depuración sirvió para ajustar cuentas con el «enemigo», pero sobre todo para seleccionar a los elegidos para instaurar un nuevo orden. En resumen, el balance de la depuración fue un éxito absoluto para los intereses que amparaba el franquismo, porque propició el control social necesario para sostenerse durante casi 40 años dado que todos los profesores pasaron por este proceso.

El proceso de depuración dejó a muchos profesores y profesoras sin plaza, y a otros muchos más estigmatizados, puesto que eran, si no los «rojos», que fueron separados y dados de baja en el escalafón, sí los «enrojecidos», que gracias al proceso depurador, estaban perfectamente identificados.

Las sanciones fijadas por el Ministerio de Educación Nacional como resultado de los propuestas de las Comisiones Depuradoras no fueron solo una simple reprimenda de carácter preventivo y ejemplarizador, sino que su intención primordial fue la de extirpar de raíz al que pudiera representar un problema, por ello, la sanción más aplicada fue la separación definitiva del puesto y baja en el escalafón y afectó a más de la mitad del profesorado sancionado.

No obstante, el franquismo era consciente de que no podía permitirse el lujo de un castigo masivo del personal docente, máxime cuando las plantillas del profesorado habían quedado diezmadas a causa de la guerra. Por ello, el tanto por ciento de confirmados en su cargo fue muy superior al de sancionados (27,48%). Sin embargo, este porcentaje fue superior a la media del magisterio, ya que se entendía el bachiller (que fue el primer nivel docente regulado por el franquismo ya en 1938) como la formación intelectual y moral de «las futuras clases directoras», lo que explica que ejercieran un mayor control sobre quienes se encargaban de la docencia en el mismo.



La mayoría de las sanciones tenían como objeto intimidar y doblegar al personal docente. En ese sentido, por ejemplo, el inhabilitado para cargos directivos era para el régimen mucho más útil que el separado, ya que seguía disponiendo del funcionario y de su actividad, pero silenciado y señalado.

Los años de mayor actividad represiva fueron los de la guerra, en especial 1937, y los primeros después de la misma. En 1940 se produjo el mayor número de depuraciones, casi el 30%. En cuanto a la incidencia de este proceso a nivel geográfico es difícil establecer conclusiones generales puesto que no funcionó la lógica: por ejemplo, era de suponer que las provincias que más tiempo estuvieron bajo la influencia republicana (Madrid, Valencia y Barcelona) sufrieran con más rigor la represión y, sin embargo, no ocurrió así. En este aspecto hemos ofrecido datos cuantitativos que no nos permiten establecer conclusiones generales, pero sí afirmar que cada comisión aplicó la normativa a su modo por lo que, dado que el margen de interpretación era amplio, el enfoque provincial podrá aportar nuevas luces.

Las sanciones fueron mucho más duras, tanto cuantitativa como cualitativamente, en las categorías más altas del escalafón, es decir, sobre los catedráticos, que suponían casi el 50% de los sancionados. Ellos eran los que ostentaban los cargos directivos y de promoción, y los encargados de convertir la segunda enseñanza en lo que el nuevo régimen se proponía y, por lo tanto, con los que fueron más escrupulosos en su depuración.

Por otra parte, aunque los hombres fueron más sancionados en cantidad y gravedad, las sanciones aplicadas a las mujeres fueron importantes para frenar un modelo de mujer que había empezado a extenderse durante los años precedentes y que amenazaba al modelo de mujer tradicional pretendido por el franquismo. El proceso de depuración del profesorado fue, por tanto, un proceso largo, que comenzó apenas iniciada la Guerra Civil y que tuvo enormes consecuencias en la educación española de las décadas siguientes. Aunque la mayoría de los expedientes se cerraron en los primeros años cuarenta, para muchos de los profesores sancionados comenzó un largo camino de recursos con consecuencias en su vida profesional y personal.

En suma, los expedientes consultados constituyen una fuente básica para el estudio de este tema dado que muchos incluyen informes, pliegos de cargo y de descargo, informes notariales, fotografías, pasaportes, etc. Su estudio podrá contribuir al conocimiento cualitativo de un tema fundamental en nuestra historia de la educación.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, J. I. (2007). *Memoria y trauma en los testimonios de la represión franquista*. Barcelona: Anthropos.
- ÁLVAREZ GARCÍA, C. (2004). La depuración franquista del profesorado de segunda enseñanza de Oviedo. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 20, 137-158.
- ÁLVAREZ OBLANCA, W. (1986). *La represión de posguerra en León. Depuración de la enseñanza (1936-1943)*. Madrid: Santiago García Editor.
- ARÓSTEGUI, J. (2006). El caso de los conflictos españoles del siglo xx. Memoria y revisionismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 54-59.
- BERRUZO, R. (1991). *Política educativa en Navarra. 1931-1939*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- CARRERAS, J. J. Y FORCADELL, C. (Eds.). (2003). Historia y política: los usos. En *Actas VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid: Marcial Pons Historia-Prensas Universitarias de Zaragoza.
- DUEÑAS DÍEZ, C. DE Y GRIMAU MARTÍNEZ, L. (2004). *La represión franquista de la enseñanza de Segovia*. Valladolid: Ámbito.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- (2008). Memoria de una institución. Voces recuperadas del Instituto para Obre-ros. En V. JUAN BORROY (Comp.), *Museos Pedagógicos. La memoria Recuperada* (pp. 221-251). Huesca: Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. Y AGULLÓ DÍAZ, M.<sup>a</sup> C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944*. Valencia: Diputación e Institució Alfons el Magnanim.
- FLECHA GARCÍA, C. (2000). Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza. 1910-1940. *Revista de Educación*, Extraordinario 2000, 239-253.
- (2002). *Depuración de profesoras en la Guerra Civil española*. Actas del IV Seminario de la Asociación Universitaria de Estudios de Mujeres, Sevilla, 17-19 de octubre (en CD).
- FONTANA, J. (1986). Reflexiones sobre la naturaleza y las consecuencias del franquismo. En J. FONTANA (Ed.), *España bajo el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- GRANA GIL, I. (2005). La depuración de las profesoras de instituto en España durante el franquismo. Análisis de expedientes. En C. FLECHA, M. NÚÑEZ, Y M. J. REBOLLO (Dir.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 473-483). Sevilla: Miño y Dávila.

- (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo. *Historia de la Educación*, 26, 257-278.
- GRANA GIL, I. Y MARTÍN ZÚÑIGA F. (2003). La depuración del profesorado de instituto en España durante el franquismo: primeros resultados. En A. JIMÉNEZ EGUIZÁBAL (Coord.), *Etnohistoria de la escuela* (pp. 997-1008). Burgos: Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación.
- GRANA GIL, I., MARTÍN ZÚÑIGA, F., POZO FERNÁNDEZ, M. C. Y SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2005). *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- JULIÁ, S. (2003). Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición. *Claves de la razón práctica*, 129, 14-25.
- LORENZO VICENTE, J.A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Ed. Complutense.
- MARTÍN ZÚÑIGA, F. (2002). *Inicios del proceso de feminización del profesorado de enseñanza secundaria en España*. XXIV International Standing Conference for the History of education, París.
- MARTÍN ZÚÑIGA, F. Y GRANA GIL, I. (1999). La mujer en los cuerpos docentes de secundaria entre los años cuarenta y sesenta: análisis de expedientes. En J. RUIZ BERRIO, A. BERNAT, M. R. DOMÍNGUEZ, y V. M. JUAN (Eds.), *La educación en España a Examen (1898-1998)* (T.1, pp. 315-330). Zaragoza: MEC e Institución Fernando el Católico.
- MARTÍN ZÚÑIGA, F., GRANA GIL, I. Y SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2009). *Los expedientes de depuración de los docentes como soporte de la memoria. Políticas Públicas de la Memoria*. Barcelona: Milenio y Memorial Democratic. Publicado en CD.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. Y FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1993). *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*. Valencia: Universitat de Valencia.
- MORENTE VALERO, F. (1997). *La escuela y el estado nuevo. La depuración del magisterio nacional*. Valladolid: Ámbito.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (2002). *El proceso de depuración del profesorado de enseñanza secundaria en España durante el franquismo (1936-1943)*. XXIV International Standing Conference for the History of Education, París.
- (2004). El proceso de depuración franquista del profesorado en los institutos de segunda enseñanza en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (1936-1943). *Revista de Ciencias de la Educación*, 198-199, 171-194.

- (2005a). La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943). *Historia de la Educación*, 24, 503-542.
  - (2005b). La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza de la provincia de Las Palmas (1936-1943). *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 579-599.
  - (2006). La depuración franquista del profesorado de los institutos de segunda enseñanza de España (1937-1943). Estudio cuantitativo para Galicia. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia de la Educación*, 10, 59-99.
  - (2007). Los expedientes de depuración de los profesores de instituto de segunda enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943). *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 7.
- OSTOLAZA ESNAL, M. (1996). *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1945)*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- RUIZ CARNICER, M. A. Y CENARRO LAGUNAS, A. (1991). La «represión política» y sus formas: fuentes y métodos de estudio. En A. UBIETO ARTETA (Coord.), *Metodología de la investigación científica sobre fuentes aragonesas: actas de las VI jornadas Graus*, 245-290.
- REIG TAPIA, A. (1979). Consideraciones metodológicas para el estudio de la represión franquista en la Guerra Civil. *Sistema*, 33, 99-128.
- (1986). *Ideología e Historia (Sobre la represión franquista y la Guerra Civil)*. Madrid: Akal.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2005). ¿Qué hicieron para merecer esto? Tres profesores de bachillerato ante la depuración franquista. En VV.AA., *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 537-559). Murcia: Universidad de Murcia.
- SOLÉ I SABATÉ, J.M. Y VILLARROYA I FONT, J. (1990). Metodología per al estudi de la represió franquista. *Estudis d'Historia Contemporànea del País Valencià*, 9, 215-229.
- TUSELL, J. (1988). *La dictadura de Franco*. Madrid: Alianza Editorial.

**Dirección de contacto:** Carmen Sanchidrián Blanco. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos. 29071, Málaga. E-mail: sanchidrian@uma.es



# **e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes**

## **e-Self-Assessment in Higher Education: a Challenge for Teachers and Students**

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045

Gregorio Rodríguez Gómez  
María Soledad Ibarra Sáiz  
Miguel Ángel Gómez Ruiz

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Puerto Real, Cádiz, España.*

### **Resumen**

En los últimos años se viene insistiendo, por parte de numerosos autores, diferentes investigaciones y proyectos, en la importancia del papel del estudiante en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación o la evaluación entre compañeros. En este trabajo se analiza y se describe el uso de la autoevaluación en un contexto de aprendizaje mixto (*blended-learning*) mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el objetivo de profundizar en su utilidad y viabilidad en la universidad.

En un primer momento se presenta el marco conceptual en el que se sitúa esta investigación, centrado en torno a dos tópicos fundamentales como son la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación y la utilización de las tecnologías en este campo. Como aportación fundamental se presenta el papel facilitador que pueden desempeñar las unidades de evaluación, diseñadas con la plataforma LAMS (*Learning Activity Management System*) integrada en el campus virtual, para la incorporación de la *e*-autoevaluación de los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

A continuación se presentan los resultados de la investigación, realizada en la modalidad de estudios de caso, estructurados en torno a las cuestiones que se plantearon en los cuestionarios utilizados para realizar la *e*-autoevaluación: conocimientos y recursos previos, aportaciones de

las tareas de evaluación, cuestiones de interés suscitadas, retos para profundizar y aprender y cantidad de trabajo.

Se presentan las conclusiones sobre el uso de la e-autoevaluación en el contexto de las universidades, destacando en este sentido que la e-autoevaluación favorece la participación activa de los estudiantes y, además, supone un ejercicio de autorregulación y autorreflexión crítica sobre su grado de conocimiento y desarrollo de habilidades.

Por último se reflexiona sobre algunas limitaciones encontradas en esta investigación y se presentan perspectivas que permitan la continuidad de investigaciones en este contexto.

*Palabras clave:* e-autoevaluación, autoevaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación en universidad, evaluación en Educación Superior, LAMS, unidad de evaluación.

### **Abstract**

Through different research projects and other endeavours, many authors have been emphasizing in recent years the importance of the student's role in the assessment process, for example, by means of self-assessment or peer assessment. Here the use of self-assessment is analyzed and described, but within a context of blended learning utilizing information and communications technologies (ICTs), with the aim of expanding the usefulness and feasibility of self-assessment at the university level.

Firstly, the conceptual framework on which this research is based is introduced. The focus is on two fundamental topics: student participation in the assessment process and the use of technologies in the assessment process. As a relevant contribution, the authors present the facilitating role that can be played by assessment units designed with the LAMS platform (the Learning Activity Management System, part of the Virtual Campus) in order to incorporate students' e-self assessments into the university teaching/learning process.

Secondly, the research results are presented. They take the form of case studies structured around the different issues raised in the questionnaires used to implement e-assessment: knowledge and previous resources, contributions to assessment tasks, interesting topics raised, challenges for expanding and learning, and workload.

Conclusions about the use of e-self-assessment in higher education are presented. Stress is laid on the fact that e-self-assessment promotes active participation by students and also implies an exercise in self-regulation and critical reflection about one's degree of knowledge and development of skills.

Lastly, some limitations detected in the process of this research are considered, and outlooks are presented that enable research in this context to be continued.

*Keywords:* e-assessment, self-assessment, learning assessment, assessment at university, assessment in higher education, LAMS, unit of assessment.

## Introducción

Cualquier proceso de evaluación tiene dos componentes esenciales: la identificación de los criterios y estándares sobre la base de los cuales se valorará la calidad del trabajo, el producto o la ejecución objeto de evaluación; y el juicio de valor sobre la medida en que los criterios y estándares se alcanzan.

Como manifiesta Boud (1995), aun cuando ambos componentes son igual de importantes, tanto el profesorado como los estudiantes tienden a centrarse en el juicio de valor antes que en la identificación de los criterios y los estándares.

Además, como expresan Ibarra y Rodríguez (en prensa), los actuales sistemas y procedimientos de evaluación ponen el énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes.

Compartiendo la idea expresada por autores como Boud (2006) según la cual la evaluación es uno de los medios más importantes para el cambio y la innovación, ya que determina cómo y qué es lo que los estudiantes estudian, es evidente que hay una clara necesidad de repensar estos sistemas y procedimientos, pasando de un sistema en el que el profesorado transmite unas calificaciones a otro en el que tanto profesores como estudiantes desarrollan sus habilidades evaluativas y, en consecuencia, sus competencias docentes y profesionales.

En los últimos años estamos asistiendo a un incremento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La universidad tradicional, basada casi exclusivamente en la presencia, está dando paso a un nuevo contexto de aprendizaje conocido como mixto (*blended-learning*) en el que se compatibiliza la presencia con las actividades semipresenciales, apoyando la interacción no presencial entre profesorado y alumnado universitario a través del uso de las TIC.

La investigación que se presenta forma parte del proyecto *EvalCOMIX*<sup>1</sup>, y a través de la misma se analiza y describe el uso de la autoevaluación en un contexto de aprendizaje mixto (*blended-learning*), con el objetivo de profundizar en su utilidad y viabilidad en la universidad.

---

<sup>1)</sup> Proyecto EvalCOMIX: evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto (*blended-learning*). Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Ref. EA 2007-0099). Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia (<http://evalcomix.uca.es>).



En un primer momento presentamos el marco conceptual en el que se sitúa esta investigación, que gira en torno a dos tópicos fundamentales: la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación; y la utilización de las tecnologías en este campo. Posteriormente se expone la investigación realizada, describiendo sus aspectos metodológicos básicos, para terminar el trabajo con la presentación de las conclusiones a las que se ha llegado en la misma y las principales implicaciones que se derivan para el contexto universitario.

## **El papel del estudiante en la evaluación del aprendizaje**

### **La participación del estudiante en la evaluación**

Son múltiples los términos utilizados para diferenciar entre los diversos tipos de evaluación (sumativa, formativa, formadora, etc.). En el contexto de la evaluación del aprendizaje universitario se ha producido una evolución hacia modelos más globales y comprensivos. La necesidad de introducir cambios en los procesos de evaluación ha llevado a utilizar un término global (evaluación alternativa) bajo el cual se incluye cualquier tipo de evaluación en la que los estudiantes «crean» una respuesta ante una tarea (Barootchi y Keshavaraz, 2002). Como ejemplos podemos citar los ensayos, demostraciones, proyectos, portafolios, desempeños, etc., es decir, herramientas y procedimientos a través de los cuales se puede obtener una información más exhaustiva y rica sobre las habilidades, intereses, talento y potencial de los estudiantes.

Esta capacidad creativa del estudiante universitario en el proceso de evaluación, a través de la participación activa en el mismo, está reclamada en los últimos años por numerosos autores, como pone de manifiesto la revisión realizada por Bretones (2008). Por su parte, Boud (2006) considera que la implicación más activa de los estudiantes, no solo en los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje, sino en los propios procesos de evaluación, es una de las direcciones fundamentales en las que se están introduciendo innovaciones en el campo de la evaluación del aprendizaje universitario. Como este autor pone de manifiesto, la sociedad actual demanda algo diferente a simples graduados pasivos que se conforman con un régimen de

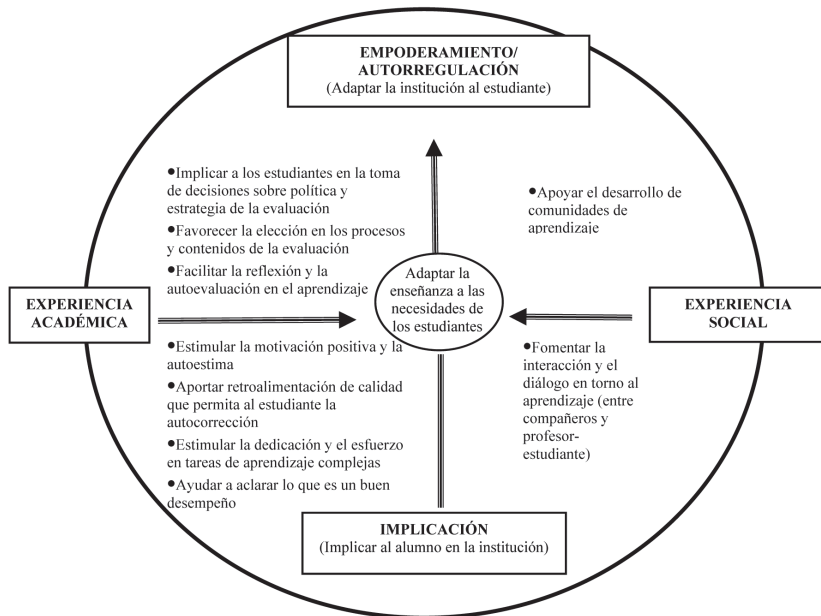
evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, graduados que sean capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma.

Bajo el concepto de evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2003) se abordan muchos de los retos planteados con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y aporta una notable mejora cualitativa a los procesos evaluativos en las instituciones universitarias, dotándolos de coherencia con el actual entorno sociolaboral que deben afrontar los nuevos titulados. Los tres componentes principales de esta nueva conceptualización de la evaluación universitaria son (Carless, Joughin y Mok, 2006):

- Las tareas de evaluación deben promover el tipo de aprendizaje necesario para los trabajos del siglo XXI, ayudando a conseguir las metas a las que los estudiantes de educación superior aspiran.
- El proceso de evaluación debe involucrar activamente a los estudiantes para promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, debe promocionarse la autoevaluación y la evaluación entre compañeros.
- La retroalimentación (*feedback*) debe ser prospectiva (*feedforward*), es decir, los comentarios de compañeros y profesores deben tener implicaciones para la tarea actual y para posibles tareas que puedan realizarse en el futuro, en vez de buscar únicamente una justificación de una valoración.

Por este papel activo del estudiante en el proceso de evaluación apuesta también Nicol (2007) cuando presenta su marco de referencia y los principios planteados para la evaluación en la Educación Superior (ver Figura 1).

**FIGURA I.** Un marco y diez principios para la evaluación formativa y la retroalimentación (Traducido de Nicol, 2007)



La primera dimensión, implicación-empoderamiento, se refiere a la medida en que los estudiantes regulan y se responsabilizan de su propio aprendizaje. La dimensión académico-social hace referencia a la medida en que las experiencias social y académica apoyan el aprendizaje del estudiante. Son de destacar en este sentido el principio de la implicación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre política y estrategia de la evaluación, así como el de favorecer la reflexión y la autoevaluación. En definitiva, como se destaca en el gráfico, los diez principios son un medio para que el estudiante se apropie de su proceso de evaluación (empoderamiento).

### Autoevaluación y aprendizaje

El estudiante necesita desarrollar su capacidad de evaluación a fin de convertirse en un aprendiz que pueda orientar y gestionar sus propios procesos de aprendizaje. Una

de las técnicas para implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación es la autoevaluación que, aunque su utilización se viene potenciando en los últimos años, no podemos decir que se trate de una técnica nueva. Lo que resulta novedoso es su utilización sistemática en el contexto universitario.

Boud y Falchikov (1989) señalan como característica fundamental de la autoevaluación la implicación de los aprendices en el proceso de valoración de su propio aprendizaje, particularmente sobre su rendimiento y los resultados de su aprendizaje. En el proyecto Saphe (1999) (citado por Falchikov, 2005, p. 120) la autoevaluación se entiende como una forma para:

- Que los estudiantes comiencen a implicarse en la valoración de su propio desarrollo y aprendizaje.
- Introducir a los estudiantes el concepto del juicio individual.
- Implicar a los estudiantes en el diálogo con el profesorado y sus iguales.
- Implicar a los estudiantes en la reflexión individual sobre lo que constituye un buen trabajo.
- Que los aprendices piensen sobre lo que han aprendido, identificando las lagunas y las formas en que pueden cubrirse y dar los pasos necesarios para remediarlo.

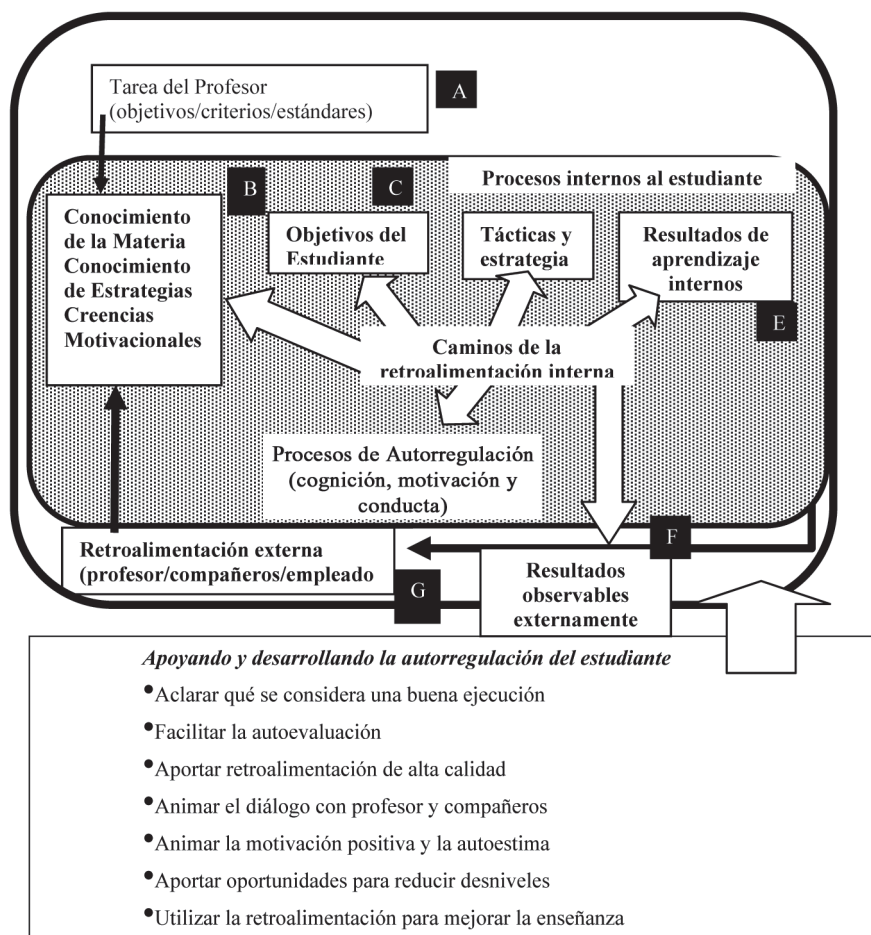
Paris y Paris (2001) se refieren a la autoevaluación como el proceso de valoración por parte del aprendiz sobre su propia competencia y grado de ejecución en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Mok, Lung, Cheng, Cheung y Ng (2006) consideran la autoevaluación como una herramienta para aumentar el conocimiento del estudiante sobre su propio aprendizaje, de tal forma que le permite mejorar el nivel y la eficiencia de las estrategias que utiliza en la actualidad y las que usará en etapas sucesivas.

Para estos autores el profesorado universitario debe facilitar, orientar y disponer los medios necesarios para que los estudiantes aprendan autónomamente, de tal forma que sean capaces de establecer sus objetivos de aprendizaje, realizar autoseguimiento, autoevaluarse y autocorregirse. Es decir, poner todos los medios para que los estudiantes desarrollen sus competencias de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

La importancia de la autoevaluación como uno de los factores que apoya y desarrolla el aprendizaje autorregulado ha sido puesta de manifiesto por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), a través de la presentación de su modelo (ver Figura II) en el que podemos observar cómo los procesos internos del estudiante, su propia autorregulación, se ven

influidos por la actividad del profesorado, la retroalimentación externa que reciben a través del propio profesorado, los compañeros o los empleadores en los períodos de prácticas en empresas.

FIGURA II. Modelo de aprendizaje autorregulado y los principios de la retroalimentación (traducido de Nicol y Macfarlane-Dick, 2006, p. 203)



## De la autoevaluación a la e-autoevaluación

Desde hace tiempo el profesorado universitario viene utilizando las diferentes plataformas (conocidas como «campus virtuales») que las universidades están desarrollando para favorecer la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta utilización oscila desde la consideración de la plataforma como un simple repositorio de materiales, pasando por la realización de cursos de formación con carácter semi-presencial hasta el diseño e impartición de titulaciones oficiales completas basadas en el uso de sistemas como *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* o *WebCT (Web Course Tools)*, entre otros, favoreciéndose así un contexto de aprendizaje mixto (González-Videgaray, 2007).

De la tradicional imagen del profesor universitario enseñando desde la tarima se va pasando a la interacción profesorado-alumnado mediada por el uso de las TIC, trasladando la realidad de la enseñanza-aprendizaje de las aulas al espacio virtual. Así pues, si uno de los retos que surgen del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la evaluación de competencias, al centrar la atención en un contexto emergente como el señalado, se convierte en un doble reto: evaluar competencias en un contexto de enseñanza-aprendizaje mixto.

Progresivamente se ha incorporado al lenguaje educativo el concepto de «Unidad de Aprendizaje» (UDA), término referido a cualquier parte delimitada de educación o entrenamiento, tal como, por ejemplo, un curso, un módulo o una lección. Una unidad de aprendizaje no es solo una colección ordenada de recursos de aprendizaje, sino que incluye también toda una variedad de actividades prescritas, tales como solución de problemas, búsquedas, discusión, evaluaciones, evaluación entre iguales, servicios y apoyo ofrecido por profesorado, formadores y otros miembros del personal (Koper y Tattersal, 2005).

El reto que ahora se plantea es centrar el foco de atención en la evaluación. Llegamos así al concepto que proponemos de Unidades de Evaluación (UDE) entendiendo por tal cualquier procedimiento de evaluación que utilizan las TIC.

Para Miao, Tattersall, Schoonenboom, Stevanov y Aleksieva-Petrova (2007) una unidad de evaluación es entendida como una unidad específica de aprendizaje que sirva como apoyo a la multiplicidad de papeles y usuarios implicados en el proceso de evaluación; a una gran cantidad de tareas de evaluación; al control del flujo de la información; y al complejo flujo de ficheros y datos. Si consideramos el concepto de procedimiento definido por la norma ISO 9001:2000 como la «forma especificada para llevar a cabo una actividad o proceso», podemos conceptualizar las UDE como

procedimientos, en cuanto a través de las mismas se especifica cómo llevar a cabo un proceso de evaluación.

Tomando como base el concepto de *e-evaluación* expresado por el *Joint Information Systems Committee* (JISC) (2007), podemos entender la *e*-autoevaluación como cualquier proceso electrónico de autoevaluación en el que son utilizadas las TIC para la presentación y realización de actividades y tareas de autoevaluación y el registro de las respuestas, ya sea desde la perspectiva de los aprendices, los tutores, las instituciones o el público en general.

Aunque últimamente se han desarrollado diversas herramientas para abordar nuevas formas alternativas de *e-evaluación*, como *SPARK* (Freeman y McKenzie, 2002) o *ESPRAT* (Lockyer, 2003; Davies y Archer, 2005), en esta investigación se optó por utilizar, para el diseño y aplicación de las unidades de evaluación, la herramienta *LAMS* (*Learning Activity Management System*) (Dalziel, 2003)<sup>2</sup> integrada en la plataforma *MOODLE* del Campus Virtual de la Universidad de Cádiz y cuyas potencialidades para la evaluación han sido puestas de manifiesto por Ibarra, Rodríguez y Gómez (2008).

Para la creación de unidades de evaluación los motivos por los que hemos decidido utilizar *LAMS* son los siguientes:

- *LAMS* es compatible y fácilmente integrable con otros entornos conocidos como *MOODLE*, *WebCT*, *Blackboard*... por lo que sería posible utilizar las unidades creadas en distintas universidades. Además, las unidades *LAMS* se pueden compartir con facilidad entre los usuarios de esta herramienta mediante las opciones de «Exportar» e «Importar».
- *LAMS* es una plataforma sencilla de utilizar y muy intuitiva, por lo que es fácilmente asumible por el profesorado universitario.
- Con *LAMS* podemos crear una secuencia bien definida de un procedimiento de evaluación, lo que facilita, junto con sus posibilidades de seguimiento y evaluación personalizada, la posibilidad de ofrecer *feedback-feedforward* de forma constante y útil.
- *LAMS* ofrece herramientas para el trabajo colaborativo del alumnado, lo que abre un abanico de recursos evaluativos amplios, con posibilidades de control de la unidad, como las «puertas», las ramificaciones, la opcionalidad y la creación de grupos de trabajo.

---

<sup>2</sup> Para una profundización sobre los fundamentos y utilidades de esta plataforma se puede consultar el portal de *LAMS* International en <http://www.lamsinternational.com/> y en español, a través de las páginas del Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (<http://observatorio.cnice.mec.es/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=72>)

En las unidades de evaluación *LAMS* el alumno se apropia de la gestión de la evaluación, teniendo la posibilidad de definir tiempos y lugares donde realizar las distintas tareas de evaluación.

## Objetivos

La investigación que se presenta surge sobre la base de intentar responder a dos interrogantes: ¿es factible el uso de la *e*-autoevaluación en el contexto universitario?, ¿qué utilidad puede tener la *e*-autoevaluación para el profesorado y para los estudiantes en la universidad?

Para dar respuesta a estos interrogantes la investigación se organizó en torno a dos objetivos fundamentales:

- Analizar las posibilidades y limitaciones de la *e*-autoevaluación del aprendizaje en el contexto universitario.
- Analizar el papel de la *e*-autoevaluación como estrategia de reflexión sobre el aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios.

## Metodología

### Diseño

El presente estudio se ha realizado desde una perspectiva ecléctica, en la que se considera el carácter complementario de los enfoques empírico-analítico e interpretativo. Concretamente, se ha seguido un diseño de estudio de caso único de carácter cualitativo, contextualizado en una asignatura de la titulación de Psicopedagogía, impartida durante el primer cuatrimestre del curso 2007-08 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. El criterio básico de elección de este caso es el que señala Stake (1995) de «oportunidad para el aprendizaje», ya que se trataba del



primer grupo de estudiantes universitarios españoles que podían hacer uso de *LAMS* en su proceso de aprendizaje.

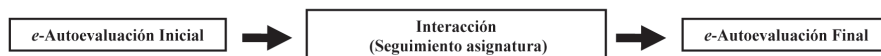
La lógica que se ha seguido se representa en la Figura III. Los estudiantes tuvieron que realizar una unidad de evaluación al iniciar el curso académico y una segunda al finalizar el cuatrimestre. En ambos casos debían responder a un cuestionario autoevaluativo centrado en las mismas dimensiones, como veremos a continuación, y construido con preguntas abiertas. Para el análisis de las mismas se ha recurrido a las técnicas clásicas de carácter interpretativo que describiremos posteriormente.

La interacción llevada a cabo se concretó en el seguimiento de las actividades formativas diseñadas para el desarrollo de la asignatura, a través de las cuales los estudiantes abordaron los contenidos de la misma durante el cuatrimestre.

---

FIGURA III. Diseño de Investigación

---



## Muestra

La muestra invitada en esta investigación estuvo compuesta por los 94 estudiantes de primero de Psicopedagogía matriculados en la asignatura de Métodos de Investigación en Educación, en su modalidad semipresencial, durante el curso académico 2007-08. Por lo tanto se trata de una muestra accidental, cuya característica fundamental era la de ser los primeros alumnos universitarios en España que podían trabajar con una unidad de evaluación *LAMS*.

Es de destacar la gran variabilidad de los estudiantes respecto a su experiencia profesional, desde casos que acaban de finalizar los estudios de Magisterio hasta profesores con más de 25 años de experiencia en Educación Infantil, Primaria o Secundaria.

Como elemento común, todos ellos compartían la realización de sus estudios bajo la modalidad semipresencial, en la cual la asistencia a clases presenciales estaba reducida a un 25%, debiendo realizar el 75% restante a través de las actividades y orientaciones ofrecidas en el campus virtual.

## Instrumentación

Para la realización de esta investigación se diseñaron dos cuestionarios de autoevaluación (inicial y final) que los alumnos cumplimentaron al comenzar y al finalizar el

curso, tras la lectura de una investigación educativa. En ambos casos los cuestionarios se presentaron en el contexto de una unidad de evaluación.

El sentido de esta autoevaluación reside en que uno de los objetivos planteados en la asignatura Métodos de Investigación en Educación consiste en que los estudiantes sean capaces de analizar, desde una perspectiva metodológica, un informe de investigación que, por lo general, se presenta en forma de artículo publicado en una revista científica de carácter educativo.

### **e-Autoevaluación Inicial**

En la primera actividad del curso los estudiantes tuvieron que abordar esta situación de análisis, indicándoseles que a través de la misma se pretendía, en primer lugar, y desde la perspectiva del profesor, tener evidencias sobre el grado de conocimiento que tenían y la aplicación de los mismos a la hora de poder analizar una investigación desde una perspectiva metodológica. En segundo lugar, desde su propia visión como estudiantes, se pretendía que tomaran conciencia de su nivel o conocimientos sobre la asignatura en la que comenzaban a trabajar, con la intención de hacerles conscientes de la necesidad de abordar nuevas actividades de aprendizaje que les permitieran ampliar sus conocimientos y habilidades para abordar esta tarea.

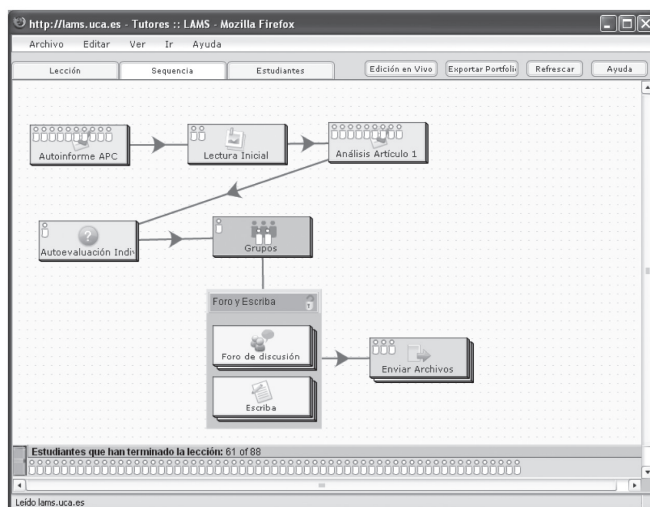
Los estudiantes debían enfrentarse a la tarea de leer un artículo científico y responder a una serie de cuestiones sencillas de carácter metodológico sobre el mismo, identificando aspectos tales como el diseño seguido, las variables en las que se centraba... Las actividades eran tanto de carácter individual como grupal.

La primera unidad de evaluación (véase Figura IV) constaba de la siguiente secuencia de actividades:

- Autoinforme de Pensamiento Característico (APC): en esta actividad los estudiantes cumplieron un autoinforme individual sobre enfoques de aprendizaje, estructurado en torno a las dimensiones de planificación, estrategias cognitivas, auto comprobación, esfuerzo y eficacia, formado por un total de 40 afirmaciones sobre las cuales el estudiante debía responder sobre su grado de acuerdo con cada una de ellas en una escala tipo Likert de cinco niveles.
- Lectura inicial: en este momento los estudiantes realizaron la lectura del texto objeto de análisis, concretamente el trabajo de Ballesteros, Manzano y Moriano (2001).
- Análisis artículo: en esta actividad los estudiantes analizaron individualmente, desde una perspectiva metodológica, el artículo leído en la actividad anterior, para lo cual cumplieron un cuestionario de preguntas abiertas.

- **Autoevaluación individual:** los estudiantes realizaron una autoevaluación individual sobre la base de responder a las siguientes cuestiones:
  - ¿Consideras que tenías todos los conocimientos y recursos necesarios para abordar la tarea anterior con total éxito o, por el contrario, necesitas más informaciones y prepararte mejor?
  - ¿Qué consideras que te ha aportado la realización de esta tarea?
  - ¿Qué aspectos o cuestiones te han suscitado el interés al realizar la actividad anterior de análisis metodológico?
  - ¿Qué aspectos o temas has notado o identificado que te gustaría o deberías aprender para poder mejorar tu capacidad de análisis de investigaciones educativas?
  - ¿Qué tiempo has dedicado a realizar la tarea anterior? ¿Consideras que ha sido suficiente? ¿Por qué?
- **Grupos:** los alumnos se distribuyen en grupos de forma aleatoria que permitieran una rápida y fácil comunicación y trabajo, constituyéndose los mismos con un mínimo de tres y un máximo de cinco miembros
- **Foro y escriba:** en esta actividad los estudiantes comentaban las dificultades y conclusiones a las que llegaban tras su trabajo individual; uno de ellos actuaba de secretario del grupo y, posteriormente, se encargaría de enviar las conclusiones del mismo.
- **Enviar archivos:** el estudiante que actuaba de secretario enviaba las conclusiones de su grupo.

FIGURA IV. Unidad de evaluación inicial

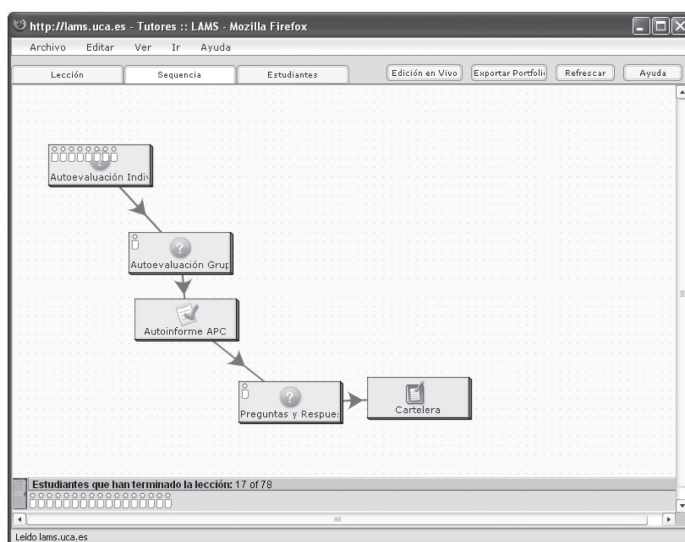


### e-Autoevaluación Final

Al finalizar el cuatrimestre los estudiantes tenían que realizar una prueba final en la que debían analizar un nuevo artículo (González Valenzuela y Delgado Ríos, 2007) desde una perspectiva metodológica y, tras dicho análisis volvían a efectuar una nueva unidad de evaluación, en la que se les presentaba, entre otras actividades (véase Figura v), el cuestionario de autoevaluación final que debían cumplimentar con carácter individual. Las cuestiones que se presentaron fueron las siguientes:

- ¿Consideras que tenías todos los conocimientos y recursos necesarios para abordar el examen final con total éxito o, por el contrario, necesitabas más informaciones y prepararte mejor?
- ¿Qué consideras que te ha aportado la realización de esta asignatura?
- ¿Qué aspectos o cuestiones te han suscitado el interés al realizar esta asignatura?
- ¿Qué aspectos o temas has notado o identificado que te gustaría o deberías aprender para poder mejorar tu capacidad de análisis de investigaciones educativas?
- ¿Qué tiempo has dedicado para el estudio de esta asignatura? ¿Consideras que ha sido suficiente? ¿Por qué?

FIGURA V. Unidad de evaluación final



## **Análisis de datos**

El proceso de análisis de los datos se realizó en tres fases. Una primera, tras la realización de la primera autoevaluación, de carácter meramente descriptivo con el objetivo fundamental de encontrar los patrones de respuesta de los estudiantes que pudieran servir de base para fundamentar la metodología a seguir a la hora de abordar la asignatura a lo largo del curso.

En un segundo momento, también con una intencionalidad descriptiva, se analizaron las respuestas que los alumnos ofrecieron al finalizar el cuatrimestre. Por último, se procedió a realizar un análisis comparativo entre las respuestas obtenidas en ambos momentos a través de los cuestionarios inicial y final. En este trabajo centraremos la atención en los resultados obtenidos tras este último análisis comparativo, por lo que el mismo supone la síntesis de los principales resultados.

En ambos casos se partió de un sistema de categorías estructurado en torno a las categorías de conocimientos y recursos previos, aportaciones de la tarea, cuestiones de interés, retos, y tiempo y esfuerzo.

## **Resultados**

De los 94 estudiantes matriculados, a la *e*-autoevaluación inicial respondieron 65 estudiantes, de los cuales diez cumplimentaron solo esta *e*-autoevaluación inicial y no respondieron a la final, debida esta diferencia fundamentalmente al abandono durante el curso.

Con respecto a la *e*-autoevaluación final, fue cumplimentada por 70, de los cuales 15 contestaron solo a esta *e*-autoevaluación final, tratándose en este caso de sujetos que se habían incorporado más tarde al curso, o bien que habían tenido dificultades para el acceso al campus virtual en los primeros momentos.

Los estudiantes que respondieron a las dos *e*-autoevaluaciones (inicial y final) fueron 55, lo que supone un 58,5% sobre el total de estudiantes matriculados inicialmente.

A continuación se comentan los principales resultados agrupados en torno a las categorías de análisis.

## Conocimientos y recursos previos

Sobre la cuestión planteada en torno a si consideraban que disponían de todos los conocimientos y recursos necesarios para abordar la tarea (*e*-autoevaluación inicial) o el examen final (*e*-autoevaluación final), en la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos.

Podemos comprobar que en la *e*-autoevaluación inicial el 96,92% expresó la idea de que necesitaba una mejor preparación para abordar la tarea. Este porcentaje se reduce al 27,14% al finalizar el cuatrimestre, de tal forma que el 70% de los estudiantes que acabaron el mismo consideraba que tenían los conocimientos y recursos necesarios para abordar el examen final con éxito.

**TABLA 1.** Frecuencia y porcentaje de respuestas

e-Autoevaluación	Necesito prepararme mejor		Tenía los conocimientos y recursos necesarios		No contesta	
	f	%	f	%	f	%
INICIAL (N=65)	63	96,92	1	1,59	1	1,59
FINAL (N=70)	19	27,14	49	70,00	2	2,86

A través de las afirmaciones de los estudiantes se puede constatar la toma de conciencia de los mismos al iniciar el curso sobre la necesidad de una mayor preparación, llegando a utilizar afirmaciones como «considero que no tenía ni todos los conocimientos, ni todos los recursos, necesitaría más información y un trabajo por mi parte para ir adentrándome en el tema» o bien «con total seguridad afirmo que necesito prepararme mejor ayudada de material específico para ello».

En cambio, tras la finalización del cuatrimestre de forma mayoritaria los estudiantes consideran no solo que disponen de los conocimientos y recursos necesarios sino que además se les despierta el interés por seguir profundizando:

Tengo conocimientos adquiridos que antes no conocía y no dominaba y gracias a los trabajos creo que tengo soltura en la materia.

Considero que tenía los conocimientos necesarios para abordar el examen, aunque pienso que este aprendizaje solo es el comienzo de todo un abanico de posibilidades de investigación desde nuestra práctica educativa, por lo que seguiré profundizando.

## Aportaciones de la tarea de evaluación y la asignatura

En la Tabla II se presentan los principales resultados de las aportaciones de los estudiantes al ser interrogados sobre lo que les ha supuesto la realización de la tarea de evaluación, en el caso de la *e*-autoevaluación inicial, o de la asignatura para el caso de *e*-autoevaluación final.

TABLA II. Frecuencias y porcentajes de respuestas a la cuestión planteada sobre las aportaciones de la tarea (inicial) o la asignatura (final)

e-Autoevaluación	Aportaciones	f	%
INICIAL (N=65)	Reflexionar sobre los conocimientos propios y percatarse de las carencias formativas relacionadas con la materia.	34	52,31
	Vislumbrar el contenido general de la materia e iniciarse en la investigación.	26	40,00
	Conocimientos sobre la temática y contenido concreto del artículo.	12	18,46
	Realizar una lectura analítica y sistemática.	4	6,15
	Trabajar con el campus virtual.	3	4,62
FINAL (N=70)	Recursos y conocimientos sobre la investigación en general y la investigación educativa en particular.	39	55,71
	Conceptos concretos (paradigmas, metodologías, instrumentos, etc.).	20	28,57
	Capacidad para investigar en el ámbito profesional.	17	24,29
	Analizar correctamente artículos sobre investigaciones.	10	14,29
	Poder realizar un proyecto de investigación.	8	11,43

Con respecto a las aportaciones de la tarea (*e*-autoevaluación inicial) o de la asignatura (*e*-autoevaluación final) las aportaciones de los estudiantes son, lógicamente, diferentes en cada caso. Así, en la *e*-autoevaluación inicial, la mayoría de las aportaciones (52,31%) se refieren a que la actividad les ha permitido reflexionar sobre los conocimientos y tomar conciencia sobre las carencias formativas que se tienen:

Reflexionar sobre mis conocimientos y sobre la necesidad de avanzar en estos para llegar a ser una mejor profesional dentro de mi campo de trabajo.

En cambio, en la *e*-autoevaluación final en la mayoría de las aportaciones conceptuales o de conocimiento (55,71%) se considera que la asignatura les ha aportado recursos y conocimientos sobre investigación de los que no disponían con anterioridad:

Me ha aportado conocimientos respecto a investigación educativa y a investigación en general que me ayuda a comprender y a poder valorar una investi-

gación educativa, o incluso saber interpretar datos que normalmente aparecen en prensa sobre otras investigaciones.

En la *e*-autoevaluación inicial aparecen otras aportaciones que resultan interesantes. El 40% de los estudiantes destaca cómo esta tarea les ha permitido tener una perspectiva sobre lo que puede ser la asignatura, y sobre aspectos procedimentales tales como realizar una lectura analítica y sistemática o llegar a utilizar el campus virtual:

Una visión de conjunto (por su defecto) de los aprendizajes que voy a tener a lo largo del curso. Una forma de iniciarme en algunas investigaciones que tengo en el tintero y que no he iniciado aún por falta de conocimiento.

Me ha situado en la lectura sistemática de un artículo de investigación educativa y me ha puesto en situación de conocer mis carencias en este tema.

Creo que esta tarea me ha servido para una primera toma de contacto con los contenidos propios de la asignatura, así como con el manejo de la que será nuestra herramienta de trabajo durante el curso: el campus virtual.

Por su parte, en la *e*-autoevaluación final un 28,57% de los estudiantes se refiere a aportaciones relacionadas con el ámbito del conocimiento, como la adquisición de nuevos conceptos específicos (paradigma, instrumentos, diseño...) y otras referidas al ámbito procedimental favorecedoras de la capacidad para investigar en el ámbito profesional (24,29%):

Muchos conocimientos. Antes nunca había leído ninguna investigación educativa, o al menos, no la había leído sabiendo de qué se trataba. He aprendido mucho sobre paradigmas (que ya los había olvidado), tipos de metodologías, conceptos, etc.

Me aporta fundamentalmente la posibilidad de acercarme a investigaciones educativas desde una perspectiva informada, pudiendo además con esto darme de una mayor formación para llevar a cabo actuaciones similares como investigador educativo.



## Cuestiones de interés

En la Tabla III se presentan los principales resultados de las aportaciones de los estudiantes al ser interrogados sobre las cuestiones de interés que les han surgido al realizar la tarea de evaluación.

TABLA III. Frecuencias y porcentajes de respuestas a la cuestión planteada sobre las cuestiones de interés suscitadas al realizar la tarea de evaluación (inicial) o la asignatura (final)

e-Autoevaluación	Cuestiones de interés	f	%
INICIAL (N=65)	La realización de investigaciones educativas y conceptos concretos relacionados con la investigación (paradigmas, metodología).	32	49,23
	Recogida y análisis de datos. Conceptos estadísticos.	21	32,31
	La temática concreta del artículo: prácticas del alumnado.	11	16,92
	Conocer cómo se debe analizar un texto científico.	7	10,77
FINAL (N=70)	Las investigaciones en el ámbito educativo.	25	35,71
	Conocer y realizar un proyecto de investigación.	15	21,43
	Analizar artículos sobre investigaciones.	11	15,71
	Paradigmas interpretativos y socio-críticos. Investigación cualitativa.	9	12,86

Al inicio y al finalizar la asignatura podemos observar cómo entre las cuatro cuestiones de interés más citadas se hallan la realización de investigaciones educativas (49,23% al inicio y 35,71% al final) y el análisis de artículos científicos sobre investigaciones (10,77% al comienzo y 15,71% al final), situación que denota el interés por continuar ampliando conocimientos, tras el desarrollo de competencias de trabajo autónomo durante la materia:

Me han suscitado interés casi todos los aspectos relacionados con la investigación, por ser un tema casi desconocido para mí. Me gustaría aprender y llegar a poder responder adecuadamente las diferentes cuestiones expuestas anteriormente en su debido momento.

La forma en la que se lleva a cabo un estudio de investigación, cada paso que hay que dar, todos los detalles que hay que tener en cuenta para no caer en el error, e incluso los contenidos de las propias investigaciones educativas que

hemos tenido que analizar; todo esto ha sido muy interesante para mí en esta asignatura.

Aspectos que desconozco, y que me gustaría aprender sobre ellos, como por ejemplo técnicas de análisis de datos.

Me ha resultado bastante interesante la realización de los proyectos, sobre todo, la realizada al final por cada grupo.

Es también destacable el interés que en la *e*-autoevaluación inicial muestran los estudiantes por métodos de recogida y análisis de datos, especialmente la estadística (32,31%) y las numerosas referencias al tema concreto del artículo analizado: las prácticas en empresas (16,92%):

Pues mi interés me llevó a realizar esta tarea porque me siento identificada con esta situación (texto de Ballesteros) ya que he sido alumna en prácticas y trabajadora en una empresa.

Como comenté en la pregunta anterior, el saber leer de forma correcta diferentes artículos de investigación, teniendo una base sobre qué son las variables, cuál es la muestra, para qué sirve, etc.

Además de las aportaciones destacadas, en la *e*-autoevaluación final son muy numerosas las distintas cuestiones de interés referenciadas por el alumnado, como consecuencia de la profundización epistemológica y el trabajo teórico-práctico realizado durante el curso, de las que destacamos el interés por la investigación evaluativa (8,57%), llevar a la práctica los conocimientos y realizar investigaciones reales (8,57%), profundización en los diferentes paradigmas (5,71%), las aportaciones de las búsquedas bibliográficas (4,29%), los estudios de casos (2,86%) o la cantidad de temas que quedan por investigar (2,86%).

## **Retos para profundizar y aprender**

En la siguiente tabla mostramos los principales aspectos identificados por los estudiantes como los fundamentales para mejorar la capacidad personal de análisis de las investigaciones educativas antes y después del desarrollo de la materia.

**TABLA IV.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la cuestión planteada sobre los aspectos que deberían aprender o profundizar

<b>e-Autoevaluación</b>	<b>Aspectos a aprender y profundizar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
INICIAL (N=65)	Conocimientos relacionados con la investigación educativa, en general.	24	36,92
	Técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos.	20	30,78
	Diseños de investigación.	14	21,54
	Conocimiento de los paradigmas.	13	20,00
	Criterios de rigor científico.	13	20,00
FINAL (N=70)	Conocimientos sobre metodologías y diseños de investigación.	25	35,71
	Conceptos relacionados con la estadística.	14	20,00
	Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.	9	12,86
	Conceptos básicos, vocabulario y terminología.	7	10,00
	Poder llevar a la práctica lo aprendido.	5	7,14

En la *e*-autoevaluación inicial el reto se centra en adquirir conocimientos y recursos relacionados con la investigación educativa en general (36,92%), cuestión lógica si contextualizamos estas afirmaciones en el momento previo de comenzar la asignatura. El resto de aspectos destacables que se mencionan están relacionados directamente con las preguntas que se proponían en el cuestionario que tuvieron que cumplimentar en la actividad anterior dentro de esta unidad de evaluación: técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos (30,78%), diseños de investigación (21,54%), conocimiento de los paradigmas (20%), criterios de rigor científico (20%) y conceptos estadísticos como la población, muestra, etc. (15,38%). Los dos principales retos a los que aluden los estudiantes en la autoevaluación inicial coinciden con los temas de interés detectados anteriormente (la investigación educativa y la recogida y análisis de datos):

Los métodos para recoger datos, así como también aquellas técnicas necesarias para analizar la información que se recoge. En definitiva, aprender a investigar.

Más de lo que pensaba, paradigmas de investigación, diseños de investigación, técnicas de análisis, criterios científicos, etc.

Sobre todo me ha costado trabajo hablar sobre los conceptos «paradigmas de investigación» y «técnicas de análisis», y decir si una investigación tiene o no rigor científico.

En la *e*-autoevaluación final, las respuestas vuelven a ser más heterogéneas debido a su experiencia con la temática de la investigación, destacando la profundización en las distintas metodologías y diseños de investigación con 25 referencias totales (35,71%) como reto fundamental para continuar con su formación. Adquiere un lugar importante la necesidad de conocer más a fondo los conceptos relacionados con la estadística (20%) para ahondar en la comprensión de los textos analizados, asignatura que cursan durante el segundo cuatrimestre del curso. Las técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos vuelven a aparecer con el 12,86% de personas que lo citan:

El tema de estadística. Cada vez que salen datos numéricos en los artículos, apuntes, etc., me siento un poco perdida. Pero creo que este tema se ve en el segundo cuatrimestre.

Creo que tendríamos que conocer más a fondo las técnicas de recogida de información: elaboración de tests, cuestionarios, etc., he leído algo sobre ello y es todo un mundo fascinante aparte de lo que hemos aprendido en MIE.

En la *e*-autoevaluación final aparecen también, aunque ya de forma más discreta, la necesidad de profundizar en los conceptos básicos (10%), poder llevar a la práctica lo aprendido (7,14%), conocer más a fondo la investigación cualitativa (7,14%) y la cuantitativa (7,14%), profundizar en los proyectos de investigaciones educativas (7,14%), en la investigación evaluativa (4,29%) o en la investigación colaborativa (2,86%).

### **Tiempo dedicado y cantidad de trabajo**

Un aspecto importante al abordar los procesos de aprendizaje es la relación entre el tiempo y esfuerzo dedicado con el rendimiento obtenido. Desde esta perspectiva se consideró de interés que los estudiantes reflexionaran sobre este aspecto, para lo cual se planteó la última pregunta del cuestionario.

En la *e*-autoevaluación inicial las respuestas de los estudiantes denotan una cierta confusión al delimitar el tiempo invertido, por cuanto algunos centraron su respuesta en considerar solo la cumplimentación del cuestionario, mientras que otros se refieren a todas las actividades incluidas en la tarea.

Respecto a la *e*-autoevaluación final la mayoría de los estudiantes destacan que han invertido «bastante tiempo» (38,57%), «mucho tiempo» (18,57%) y «todo el tiempo que ha sido posible» (5,71%).

Otro aspecto al que se hacía referencia en las *e*-autoevaluaciones es si consideraban que el tiempo dedicado, fuese cual fuese, había sido el suficiente para el correcto desarrollo de la actividad o la asignatura, los resultados se pueden observar en la Tabla v.

**TABLA V.** Frecuencias y porcentajes de respuestas sobre el tiempo dedicado

e-Autoevaluación	Ha sido suficiente tiempo		No ha sido suficiente tiempo		No sabe / no contesta	
	f	%	f	%	f	%
INICIAL (N=65)	32	49,23	16	24,62	17	26,15
FINAL (N=70)	29	41,43	16	22,86	25	35,71

Como podemos observar, en las dos *e*-autoevaluaciones la mayoría estima que sí ha sido suficiente el tiempo dedicado (49,23% en la inicial y 41,43% en la final). Es destacable que el 35,71% de los estudiantes no saben si el tiempo dedicado ha sido suficiente para el correcto desarrollo de la asignatura. La mayoría de estos indecisos se basan en que el criterio que para ellos marca la suficiencia es el resultado en la calificación final que se desconocía en ese momento.

Por último, en las Tablas vi y vii ofrecemos una recopilación de los motivos que aportan los participantes en ambas *e*-autoevaluaciones para argumentar que el tiempo y la cantidad de trabajo han sido o no suficientes.

**TABLA VI.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la cuestión planteada sobre las cuestiones de interés suscitadas al realizar la tarea de evaluación (inicial) o la asignatura (final)

e-Autoevaluación	Motivos por los que ha sido suficiente tiempo	f	%	% ' relativo
INICIAL (N=65)	Porque ha reflexionado el tiempo adecuado para la actividad.	11	16,92%	34,37
	Porque con el nivel de conocimientos actual no podría haber contestado mejor.	10	15,38%	31,25
	No tenía mucha dificultad la tarea.	3	4,62%	9,38
FINAL (N=70)	Se ha llevado un ritmo adecuado durante el curso, paso a paso.	12	17,14%	41,38
	Se ha dedicado el máximo que se ha podido.	5	7,14%	17,24
	Se han asimilado los conceptos tratados.	4	5,71%	13,79

TABLA VII. Frecuencias y porcentajes sobre motivos argumentados para justificar la falta de tiempo

e-Autoevaluación	Motivos por los que no ha sido suficiente tiempo	f	%	% relativo
INICIAL (N=65)	Porque no conocía el tema ni las respuestas y necesita más información.	8	12,31	50,00
	Problemas técnicos del Campus Virtual.	6	9,23	37,50
	Porque no está seguro de la validez de las respuestas.	3	4,62	18,75
FINAL (N=70)	No se disponía de más tiempo por las distintas obligaciones.	5	7,14	31,25
	No se ha podido profundizar en conceptos y métodos.	5	7,14	31,25
	Acumulación del trabajo de otras asignaturas.	4	5,71	25,00

## Discusión de resultados

No ha sido un objetivo de esta investigación la generalización de los resultados, sino realizar una primera aproximación al tema que justifique investigaciones posteriores con perspectiva generalizadora. En este sentido como limitaciones podemos señalar, en primer lugar, el reducido número de estudiantes concretado en un único caso objeto de estudio. En estos momentos se viene trabajando con otros profesores universitarios, de diferentes materias científicas, que utilizarán estas unidades de autoevaluación en sus clases y esperamos que, a partir de los resultados, se amplíen las posibilidades de generalización de las conclusiones presentadas en este estudio.

Desde la perspectiva de la metodología de análisis, se ha seguido un criterio interpretativo, estableciendo un sistema de categorías construido de forma inductiva. Con el fin de mejorar el proceso de análisis se está trabajando en la validación de una rúbrica de análisis, diseñada y construida a partir de las aportaciones de Mok, Lung, Cheng, Cheung y Ng (2006), que permitirá un análisis interjueces con mayores niveles de fiabilidad.

La naturaleza diferencial de las cuestiones planteadas en la e-autoevaluación inicial frente a la final dificultan la comparabilidad en los resultados, aunque es preciso argumentar que no era un objetivo esta comparación, sino analizar la potencialidad de la e-autoevaluación formativa como medio de reflexión y toma de conciencia del

estudiante sobre su nivel competencial al abordar un problema. En este sentido, los resultados obtenidos en la respuesta a la primera cuestión planteada (disponibilidad de conocimientos y recursos) para abordar un problema similar (análisis metodológico de una investigación educativa) avalan la eficacia del proceso seguido en la asignatura, por cuanto suponen el pasar, de acuerdo con el proceso de desarrollo de competencias (Senlle, 2007), de una situación inicial en la que los estudiantes no eran conscientes de su incompetencia a una situación final en la que se consideran competentes y explicitan esta situación de forma consciente a través de sus propias valoraciones.

Las restantes cuestiones planteadas difieren en su amplitud pero siguen mostrando su valor como medio para, en primer lugar, explicitar y tomar conciencia de las aportaciones que les ofrece, o bien una tarea concreta (inicial) o bien toda la actividad que supone una asignatura (final) y, en segundo lugar, descubrir las carencias al iniciar el curso y el potencial interés que demuestran para continuar profundizando cuando finalizan el mismo.

## Conclusiones y perspectivas

A pesar de las limitaciones planteadas en la discusión de los resultados, consideramos que esta investigación ofrece dos aportaciones fundamentales, relacionadas con cada uno de sus objetivos.

Frente a las *e*-autoevaluaciones construidas sobre la base de preguntas con respuestas de elección múltiple, si analizamos las posibilidades y limitaciones de la *e*-autoevaluación reflexiva podemos concluir que, al exigir la elaboración de una respuesta escrita, se facilita el proceso de construcción del conocimiento. Es decir, no se trata de encontrar o exponer las respuestas correctas, sino de realizar un ejercicio de reflexión crítica que se le presenta al estudiante en modalidad de pregunta abierta. Lo fundamental es responder de forma justificada y razonada.

A través de esta investigación hemos tenido la oportunidad de comprobar que los estudiantes se implican activamente en el proceso de *e*-autoevaluación, realizando un análisis crítico de sus necesidades formativas, de sus potencialidades y de sus debilidades.

A tenor de los primeros resultados obtenidos podemos concluir que en la enseñanza universitaria la *e*-autoevaluación no solo es posible, sino deseable y recomendable como lo avalan dos hechos fundamentales que se ven facilitados por el uso de las TIC. Nos refe-

rimos, en primer lugar, a las posibilidades de uso de la *e*-autoevaluación en contextos de aprendizaje mixto (*blended-learning*) o virtual (*e-learning*). En segundo lugar, es de destacar la posibilidad que el estudiante tiene de comprobar las respuestas de sus compañeros en cualquier momento, pudiendo así establecer un análisis comparativo de sus propias respuestas y, por lo tanto, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico.

El segundo objetivo fue el de analizar el papel de la *e*-autoevaluación como estrategia de reflexión sobre el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios. En este sentido hemos podido comprobar cómo los estudiantes han presentado respuestas más elaboradas y fundamentadas en la segunda evaluación y expresan de forma crítica su grado de conocimiento y desarrollo de habilidades.

Por último, hay que destacar que la experiencia y el aprendizaje conseguido en esta investigación están sirviendo como base, por un lado, para el desarrollo de prácticas de *e*-evaluación que permitan la adaptación del proceso de aprendizaje a las características de cada aprendiz en el contexto de las plataformas más usuales en la enseñanza universitaria tales como *Moodle*, *LRN* o *LAMS*<sup>3</sup> y, por otro, a la propuesta de una serie de herramientas y materiales que serán utilizados para el desarrollo<sup>4</sup> de un programa de formación de profesores universitarios a través del cual se abordarán cuestiones como la relación entre la *e*-autoevaluación y la evaluación del profesorado o la utilidad de la *e*-autoevaluación en la mejora de los niveles competenciales de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- BAROOTCHI, N. & KESHAVARZ, M. H. (2002). Assessment of Achievement through Portfolios and Teacher-made Tests. *Educational Research*, 44 (3), 279-288.
- BOUD, D. (Ed.). (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page Limited.

---

<sup>3</sup> Proyecto FLEXO. Desarrollo de aprendizaje adaptativo y accesible en sistemas de código abierto. TSI-020301-2008-19. Subprograma AVANZA I+D.

<sup>4</sup> Proyecto Re-Evalúa: reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios. Proyecto de Investigación de Excelencia (Ref. #08-SEJ-03502) de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.



- (2006). Foreword. En C. BRYAN & K. CLEGG (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education (XVII-XIX)*. London: Routledge.
- (2007). Reframing Assessment as if Learning Were Important. En D. BOUD & N. FALCHIKOV (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Longer Term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- BRETONES, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- CARLESS, D. (2003). *Learning-oriented Assessment*. Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide, 25 noviembre.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. Y MOK, M. M. C. (2006). Learning-oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- DAVIES, H. & ARCHER, J. (2005). Multi-source Feedback: Development and Practical Aspects. *Clinical Teacher*, 2 (2), 77-81.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement. Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. London: Routledge Falmer.
- FREEMAN, M. & MCKENZIE, J. (2002). Implementing and Evaluating SPARK, a Confidential Webbased Template for Self and Peer Assessment of Student Teamwork: Benefits of Evaluating across Different Subjects. *British Journal of Educational Technology*, 33 (5), 553-572.
- GONZÁLEZ VALENZUELA, M<sup>a</sup>. J. Y DELGADO RÍOS, M. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 344, 333-354
- IBARRA SÁIZ, M. S. Y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (en prensa). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- IBARRA SÁIZ, M. S., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. Y GÓMEZ-RUIZ, M.A. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. Actas de la Conferencia Iberoamericana LAMS 2008 (pp. 81-90). Cádiz: LAMS Foundation.
- KOPER, R. & TATTERSALL, C. (Eds.). (2005). *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. London: Springer.
- LOCKYER, J. (2003). Multisource Feedback in the Assessment of Physician Competencies. *Journal of Continuing Education Health Prof*, 23 (1), 4-12.

- MOK, M. M. C., LUNG, C. L., CHENG, D. P.W., CHEUNG, R. H. P & NG, M. L. (2006). Self-assessment in Higher Education: Experience in Using a Metacognitive Approach in Five Case Studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 415-433.
- NICOL, D. & MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- PARIS, S. G. & PARIS, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-regulated Learning. *Educational Psychology*, 36 (2), 89-101.
- SENLE, A. (2007). *Gestión estratégica de recursos humanos para la calidad y excelencia*. Madrid: AENOR.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications. Traducción, (1998). Investigación con estudio de casos, Madrid: Morata.

## Fuentes electrónicas

- BALLESTEROS, B., MANZANO, N. Y MORIANO, J.A. (2001). Seguimiento y evaluación en la UNED del sistema de prácticas de los alumnos en empresas. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (1). Recuperado el 22 de febrero de 2008, de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_1.htm)
- DALZIEL, J. (2003). *Implementing Learning Design: the Learning Activity Management System (LAMS)*. Recuperado el 20 de Julio de 2008, de: <http://www.lamsinternational.com/documents/ASCILITE2003.Dalziel.Final.pdf>.
- GONZALEZ-VIDEGARAY, M. C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docentes en un modelo mixto de aprendizaje para Educación Superior. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13 (1). Recuperado el 23 de julio de 2008, de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.htm).
- JISC (2007). *Effective Practice with e-Assessment. An Overview of Technologies, Policies and Practice in Further and Higher Education*. Recuperado el 8 de mayo de 2008, de: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/themes/elearning/effpraceassess.pdf>
- MIAO, Y., TATTERSALL, C., SCHOONENBOOM, J., STEVANOV, S. & ALEKSIEVA-PETROVA, A. (2007). Using Open Technical e-Learning Standards and Service Orientation to Support New Forms of e-Assessment. *Service Oriented Approaches and Lifelong Compe-*

*tence Development Infrastructures. Proceedings of the 2<sup>nd</sup> TENC Competence Open Workshop.* Manchester, UK, 11-12 January 2007, pp. 183-191. Recuperado el 14 de junio de 2008, de:

[http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1023/1/Proceedings\\_TENC\\_Manchester\\_11-12jan07.pdf](http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1023/1/Proceedings_TENC_Manchester_11-12jan07.pdf).

NICOL, D. (2007). Principles of Good Assessment and Feedback: Theory and Practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*, 29-31 May 2007. Recuperado el 15 de junio de 2008, de:

[http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles\\_of\\_good\\_assessment\\_and\\_feedback.pdf](http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf).

**Dirección de contacto:** Gregorio Rodríguez Gómez. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Río San Pedro. 11519, Puerto Real (Cádiz). E-mail: [gregorio.rodriguez@uca.es](mailto:gregorio.rodriguez@uca.es)

# Educación y fronteras. María Sánchez Arbós y su lucha por la renovación pedagógica en Canarias (1920-1925)

## Education and Borders. The Fight of María Sánchez Arbós for Educational Renovation in the Canary Islands (1920-1925)

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-046

Teresa González Pérez

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. La Laguna (Tenerife), España.

### Resumen

A María Sánchez Arbós se la identifica como una profesora de signo progresista, que intentó cambiar la educación siguiendo un ideario renovador y una metodología activa. Forma parte de la pléyade de innovadores españoles que, imbuidos por las ideas de la ILE, propiciaron un profundo cambio en el modelo educativo vigente y una ruptura con las prácticas didácticas tradicionales. Egresada de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y con experiencia docente en el Instituto-Escuela emprendió la tarea de enseñar, guiada por el magisterio de Manuel Bartolomé Cossío. En este trabajo de investigación pretendemos seguir su huella durante su estancia profesional en Canarias, entre los años 1920 y 1925, a través de su destino docente obligado en la Escuela Normal de Maestras.

Para lograr nuestro objetivo hemos utilizado el método de investigación histórico con ciertos límites de carácter hermenéutico y epistemológico. Rastreamos los archivos históricos de la antigua Escuela Normal de Maestras y del Instituto de Canarias, consultando la documentación oficial que allí se custodia. También hemos empleado fuentes secundarias indagando en bibliotecas y hemerotecas, analizando las diversas obras editadas referidas a su pensamiento y actividad profesional, así como su relato autobiográfico *Mi diario*.

De los resultados obtenidos constatamos que en su magisterio fue introductora de nuevas metodologías didácticas, desconocidas hasta aquel entonces, en la educación insular. Además

de enseñar a las aspirantes a maestras fue la primera profesora del instituto y de la Sección Universitaria de Canarias. Conocedora de la realidad educativa buscó soluciones para sortear dificultades didácticas y sustraer de la ignorancia a sus alumnas y alumnos en una región históricamente dominada por el caciquismo, que contaba con elevados índices de analfabetismo. La aplicación de la renovación pedagógica la enfrentó con los usuarios de la pedagogía tradicional que ignoraban los avances que propulsaba la escuela nueva.

*Palabras clave:* María Sánchez Arbós, renovación pedagógica, intervención educativa, Institución Libre de Enseñanza, maestra, escuela, alumnos, analfabetismo, caciquismo, lucha.

### **Abstract**

María Sánchez Arbós is regarded as a progressive teacher who tried to change teaching by following an agenda of renovation and an active methodology. She belonged to the group of Spanish innovators who, inspired by the ideas of the Free Institution of Teaching, fostered a profound change in the educational model of their day and broke with traditional teaching practices. After graduating from the Advanced Teaching School and earning hands-on teaching experience, Sánchez Arbós began the work of teaching, guided by master teacher Manuel Bartolomé Cossío. This article follows her path during her career in the Canary Islands between 1920 and 1925, during a period of required teaching in the Standard School for Teachers.

In order to achieve our objective, we used the historic method of research with certain hermeneutical and epistemological limitations. We consulted the historic archives of the former Standard School for Women Teachers and the Canary Island Secondary School, checking the official documents kept there. We also used secondary sources after conducting research in other libraries and newspaper libraries, analyzing the various published works on Sánchez Arbós' thought and teaching activity and her autobiography, *Mi Diario*.

After reviewing the results, we found that her teaching included the introduction of new educational methods that were previously untried in the islands. Besides teaching new teachers, she was the first secondary school and university teacher in the Canary Islands. Since she understood the educational reality, she sought solutions to teaching problems and worked to lift her students from the ignorance of a region historically dominated by local political bosses and a high illiteracy rate. Her application of educational renovation placed her in direct opposition to the traditional methods that ignored the goals of the new school.

*Keywords:* María Sánchez Arbós, educational renovation, educational intervention, Free Institution of Teaching, teacher, school, students, illiteracy, bossism, fight.

## Introducción

Este año se cumplen 120 años del nacimiento de una de tantas figuras destacadas de la pedagogía española que apostaba por la renovación de la enseñanza. Nos referimos a María Sánchez Arbós (Huesca 1889-Madrid 1976), maestra y profesora normal, investigadora y una de las máximas representantes de la escuela renovada. Esta intelectual pionera fue becaria desde 1915 a 1919 de la residencia de señoritas y alumna de las emblemáticas María de Maeztu (Rodrigo, 2003; Fructuoso, 1999; Pérez-Villanueva, 1989)<sup>1</sup> y María Goyri. Alumna de la octava promoción de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, (1916-1919) cursó a la vez la Licenciatura en Filosofía y Letras. A su paso por diferentes aulas en distintos centros y niveles educativos dejó una huella imborrable. Acometió su tarea enseñando a las nuevas generaciones conjugando sus ideales en la práctica docente, guiada por la formación recibida en el ambiente de la ILE, por Manuel Bartolomé Cossío a quién consideraba su maestro consultor<sup>2</sup> y su experiencia en el Instituto-Escuela. Fue una profesional con vocación docente, maestra convencida que enseñó a enseñar, y así lo dejó patente como profesora en las Escuelas Normales de La Laguna (1920-1925) y de Huesca (1926-1930). Reveló su sensibilidad por la educación de la infancia en una escuela activa, de ahí su propósito de formar maestras empleando metodologías avanzadas para aquellos momentos. Sin embargo, insatisfecha como profesora de magisterio, anhelaba el regreso a la escuela primaria. Por ello dejó su puesto docente en la Escuela Normal de Huesca para incorporarse al grupo escolar Menéndez Pelayo de Madrid (1930) y, posteriormente, en 1932, al grupo escolar Francisco Giner como directora, donde permaneció hasta 1936.

<sup>1</sup> María de Maeztu (Vitoria/España 1882-Mar del Plata/Argentina 1948) fue impulsora de la educación femenina y figura representativa en la cultura española. Pensionada por el Gobierno español para ampliar sus estudios en el extranjero y conocer nuevos métodos pedagógicos. Fundadora y Directora de la Residencia de Señoritas (1915) en Madrid y del Instituto Escuela de Segunda Enseñanza en 1918, donde puso en práctica todas sus ideas pedagógicas. Mujer de gran talento y erudición, fue embajadora internacional impartiendo conferencias en universidades europeas y americanas. Representó a España en el Primer Congreso de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias celebrado en Londres y en el Congreso de Educación Mundial realizado en San Francisco (California, 1923). Presidenta del Lyceum Club Femenino (fundado en Madrid en 1926), un centro cultural que funcionaba al estilo europeo donde se organizaba cursos, conferencias, conciertos, exposiciones, a cargo de intelectuales, científicos y artistas nacionales y extranjeros. La guerra civil española la empujó al exilio. Emigró en 1937 a Buenos Aires, donde fijó su residencia y obtuvo en la universidad la cátedra de Historia de la Educación que mantuvo hasta producirse su óbito.

<sup>2</sup> En 1935, al conocer la noticia del fallecimiento de Manuel Bartolomé Cossío, escribió: «Vengo a la escuela triste de verdad. Mañana se abrirá a los niños sin la sombra protectora del señor Cossío que se nos fue el día 1. Conocía la escuela porque yo se la había descrito tantas veces... ¡Cuánto hemos discutido sobre ella! "Quite usted, María, todo lo que sobre -me decía-; no se preocupe usted de que sobre más que alma". Y yo lo tomaba con tanto ahínco que llegaba él a regañarme amorosamente cuando veía que me excedía en mi afán. Más de una vez he ido a él desconsolada y débil, y siempre he hallado ánimo en sus palabras. "No se desconsuele, María; usted conseguirá cuanto se proponga". ¡Qué ganas de llorar he sentido hoy al entrar en la escuela! He recordado una vez más el valor inestimable que para mí tenía su sola sombra, dentro y fuera de la escuela».

Tras la rebelión militar de julio de 1936 y la Guerra Civil varió el rumbo de su vida. María Sánchez Arbós fue denunciada y acusada de «descristianizar las escuelas» y por tal motivo resultó sancionada. De septiembre a diciembre de 1939 estuvo presa en la cárcel de Ventas (Madrid). Absuelta de los cargos que se le imputaban fue expulsada del magisterio. No pudo ejercer la docencia en colegios, pero se ganó el sustento diario dando clases particulares. De poco sirvieron sus aciertos pedagógicos, su interés por la educación y su empeño docente. Nada de su magisterio contaba, solo su posible «deslealtad» al nacionalcatolicismo. Pasado el tiempo fue rehabilitada (1952) y tomó posesión de maestra en Daganzo (Madrid). Más tarde pasó a la escuela preparatoria del instituto madrileño Isabel la Católica, centro donde se jubiló en 1959.

Varios trabajos suyos, publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y en la Revista de Pedagogía y la Escuela Moderna, constituyen una serie de colaboraciones testigo de su pensamiento educativo. En la última década se han reeditado diversos escritos suyos (Sánchez, 2007) y se ha reconocido su labor y su significado para la renovación educativa, de modo que su persona ha llegado a ser un referente en la praxis. Además, como universitaria también allanó el camino para que otras mujeres de generaciones posteriores estudiaran.

En este trabajo de investigación pretendemos seguir la estela de María Sánchez Arbós en Canarias. Nuestro objetivo es analizar y describir su actividad durante su estancia profesional en La Laguna (Tenerife). Este destino obligado la mantuvo, durante un quinquenio, alejada del Instituto-Escuela y de las principales figuras que patrocinaron la renovación pedagógica española, con las que mantenía fuertes vínculos. Para lograr nuestro propósito utilizamos el método científico de investigación histórica, aunque reconocemos ciertas dificultades para el desarrollo de la investigación, sobre todo, en lo concerniente a las fuentes y a la metodología. El método de análisis presta atención a la perspectiva histórico-educativa, si bien no ignoramos nuestros límites de carácter hermenéutico y epistemológico. Hemos indagado en los documentos que se custodian en los archivos de la antigua Escuela Normal de Maestras y del Instituto de Canarias. También hemos empleado fuentes secundarias, como una serie de datos bibliográficos y diversas obras editadas referidas a su pensamiento y actividad profesional. Sin embargo, han resultado de incuestionable valía las impresiones que María Sánchez Arbós recogió en su cuaderno de notas titulado *Mi diario*, que publicó en México en 1961 y reeditado, posteriormente, en España en 2000 y 2006<sup>3</sup>, que recogen sus vivencias en las aulas

---

<sup>3</sup> En el Prólogo, Elvira Ontañón (2006), su hija, escribe: «Mi diario no es una publicación directa del testimonio siempre interesante que representan unas notas coleccionadas a lo largo de muchos años de ejercicio del magisterio, sino que es una selección relativamente breve y recortada de esas notas, realizada libremente por su autora».

que transitó, anotaciones en suma que forman parte de su memoria autobiográfica como docente<sup>4</sup>. En este caso nos ceñimos al análisis del lustro (1920-1925), segmento temporal donde registra su impronta docente y sus observaciones sobre la educación insular. Sus reflexiones suministran valiosos datos sobre su pensamiento, su formación y expectativas. Tanto sus estrategias para poner en práctica innovaciones didácticas como sus apreciaciones sobre el alumnado y el centro sirven de denuncia de la situación educativa del archipiélago canario. *Mi diario* es un testimonio fundamental para el conocimiento de la realidad educativa, si bien consideramos que su brevedad y fragmentación<sup>5</sup> han impedido que contáramos con una óptica y perspectiva más amplia. La profesora Sánchez Arbós omitió especialmente aquellas situaciones que fueron particularmente complejas y/o complicadas, tal vez unos pasajes que ella prefirió borrar de la memoria.

## Sus inicios como profesora normal. Añorando el Instituto-Escuela

A María Sánchez Arbós le fascinaba la enseñanza primaria y por ello le agradaba su trabajo en el Instituto-Escuela (Palacios, 1988), centro dependiente de la Junta de Ampliación de Estudios (Viñao, 2007)<sup>6</sup>. Allí realmente estaba a gusto<sup>7</sup>, porque se sentía maestra (Sánchez, 1977). Ingresó en el Instituto-Escuela a poco de su fundación y permaneció por espacio de dos años (1918-1920). Durante su estancia experimentó con una nueva metodología y planes de estudio en uno de los organismos más importantes que había creado la Junta de Ampliación de Estudios. Aprendió enseñando en un centro experimental que sintetizaba la renovación aplicada a la pedagogía activa y la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conside-

<sup>4</sup> También ha expresado Elvira Ontañón (2006): «Mi madre llevó un diario desde 1918 a 1959, y allí consignó sus ideales pedagógicos».

<sup>5</sup> Los saltos de fechas y la reducción de notas son más evidentes en los dos últimos años de su estancia. Las notas sobre su permanencia en La Laguna se reducen a los días: 29 de septiembre y 18 de diciembre de 1920; 20 de mayo, 20 de junio y 5 de diciembre de 1921; 17 de marzo, 30 de mayo, 9 de octubre de 1922; 14 de febrero, 24 de mayo, 3 de octubre, 16 de diciembre de 1923; 2 de octubre y 15 de diciembre de 1924; 26 de mayo y 25 de septiembre de 1925.

<sup>6</sup> Parafraseando al profesor Viñao Frago (2007, p. 28): «El Instituto-Escuela madrileño fue creado bajo la dependencia de la JAE, con el "carácter de ensayo pedagógico"... para experimentar nuevos métodos de investigación... para experimentar nuevos sistemas prácticos para la formación del personal docente... Fue, pues, una combinación de centro docente, escuela modelo y seminario pedagógico o centro de formación de profesores».

<sup>7</sup> Según escribe Víctor Juan Borroy (2006): «Llegó a la isla a finales de septiembre sin ningún entusiasmo, convencida de que había dejado un apasionante trabajo pendiente en el Instituto-Escuela».



rando las relaciones con el entorno. La Junta de Ampliación de Estudios, fundada en 1907, promovió la formación pedagógica y propulsó la difusión científica canalizada a través de los pensionados y viajes científicos. Pese a que María no fue pensionada ni realizó viajes científicos al extranjero, sí se embebió del espíritu de renovación que emanaba (Sánchez, 1977, p. 21), de manera que puede decirse que en el entorno de la Institución Libre de Enseñanza (Cacho, 1962; Jiménez, 1996; Molero, 2000) encontró el ambiente educativo que soñaba<sup>8</sup>. Un período corto temporalmente, pero muy intenso desde el plano profesional, que se vio interrumpido por el traslado a otro nivel educativo y a otro espacio geográfico distinto y distante.

En 1920 María Sánchez Arbós se desplazó desde Madrid hasta Canarias en virtud de un nombramiento<sup>9</sup> para la Escuela Normal de Maestras de Canarias, ubicada en la ciudad de San Cristóbal de La Laguna (Tenerife). Arribó a Tenerife el 28 de septiembre de 1920, en compañía de su marido Manuel Ontañón con quien se había casado hacía poco tiempo. El 29 de septiembre de ese mismo año anotó:

Ayer hemos llegado mi esposo y yo a esta tierra de Tenerife. Llegué cansada y triste. Los dos hemos dejado pendiente nuestra labor en el Instituto-Escuela; mañana debo presentarme en la Escuela Normal de Maestras para desempeñar mi cargo de profesora de Historia en este centro. Mi labor es en parte la formación de maestras, pero es labor que ha de hacerse en común, y la preparación que traigo de la Escuela Superior es más de formación intelectual que práctica. No me falta la voluntad de hacerlo bien, pero no sé si se ajustarán los medios (Sánchez, 2006, p. 88).

Parece que intuía las dificultades materiales que subyugaban a este centro, mucho más acusadas en la normal insular que en otras de la geografía española. Maestra «convencida», desde el momento que conoció este destino, no le hizo «ninguna ilusión»<sup>10</sup>, más bien le incomodó (Sánchez, 2006, p. 86). A los pocos días de llegar a La Laguna,

<sup>8</sup> Su testimonio era bastante elocuente y manifestaba que en «la Institución aprendí más que enseñé dando clases desde párvulos hasta mayores; asistí a las colonias infantiles en verano y me vi siempre rodeada de sinceridad y de ánimos para la lucha. Aún me parece oír la dulcísima voz del señor Cossío, diciéndome: "Alma, alma, María", en los momentos de desánimo de mi trabajo». Cfr. por Juan Borroy y Viñao Frago (2006) en *Introducción*, p. 46.

<sup>9</sup> AEMLL (Archivo de la Escuela de Magisterio de La Laguna). Libro de Actas de Toma de Posesión. Tomo 2º, pp. 103-104. Copia de la Certificación del Acta de Toma de Posesión de la Profesora Numeraria de Historia de la Escuela Normal de Maestras de La Laguna, por Real Orden de 20 de Mayo de 1920. Tomó posesión en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio con fecha 25 de junio de 1920. Escrito asentado el 13 de julio de 1920.

<sup>10</sup> El 20 de mayo de 1920 al enterarse del destino asignado escribió: «Acaban de darme la noticia desde la Escuela Superior de que he sido nombrada profesora de Historia en la Escuela Normal de La Laguna (Tenerife). No me ha producido ninguna ilusión. He vuelto a la clase como avergonzada de cambiar mi labor».

en el primer claustro celebrado tras la incorporación a su destino docente, la directora de la normal, Elpidia Rodríguez González, le dio la bienvenida<sup>11</sup>, al tiempo que se congratulaba de tener al completo el profesorado. La inestabilidad de la plantilla docente en la escuela de magisterio lagunera fue una constante y un agravante para la vida académica, aunque no fue exclusiva de esta institución. También era extensiva a otros centros educativos insulares. La falta de profesorado numerario junto a la limitada estancia de algunas profesoras –hubo casos en los que solo permanecieron unos meses– fue denunciada a la superioridad quien, para solucionar el déficit docente, autorizó a los profesores del Instituto a impartir docencia. La profesora Sánchez Arbós corroboró en su diario dichas ausencias, además del poco interés del profesorado foráneo:

Han sido nombradas en años anteriores muchas profesoras que no han aparecido, y otras que no han traído grandes deseos de sacrificio, sin los cuales no se pueden salvar tantas dificultades como esta labor ofrece (Sánchez, 2006, p. 88).

Si bien, en un principio, observó el trasiego de profesores y la inestabilidad de la plantilla docente, más tarde dio una serie de razones justificativas de esa trayectoria a la que ella tampoco fue ajena<sup>12</sup>. No estaba a gusto con este destino geográfico y esperaba la oportunidad del traslado a otra normal, como sucedía con tantos otros docentes. La insularidad presentaba muchas limitaciones, incluidas las carencias de material didáctico y familiares. Ella misma lo reflejó en su diario. A propósito de su traslado escribió que la Directora lo lamentaba «y ve comprobado que en las islas no permanece nadie». Ante esa movilidad sugiere consolidar la plantilla con personal docente autóctono. Según apuntaba<sup>13</sup> era la solución más acertada como, en efecto, pudo comprobarse en décadas posteriores:

---

<sup>(11)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Sesión extraordinaria del día 5 de octubre de 1920, p. 78. El acta recogió la opinión de la directora de la Normal, Elpidia Rodríguez González: «Antes de comenzar a tratar los asuntos del día la Sra. Directora hace saber su inmensa satisfacción al ver completo el Claustro, por primera vez en los diez años que tiene a su cargo la dirección de este Centro, y al mismo tiempo dirige un cariñoso saludo en nombre del Profesorado y en el de ella propio... a la Sra. D<sup>a</sup> María Sánchez nueva compañera de quién se tienen las mejores referencias».

<sup>(12)</sup> Los problemas de la enseñanza en Canarias se venían poniendo de manifiesto desde distintos sectores, como testimonian los escritos en la prensa. Se insistía en la importancia de mejorar las retribuciones a los maestros y profesores para que de algún modo vieran compensado su esfuerzo al trasladarse al Archipiélago. Al respecto, en el artículo «La Instrucción pública en Canarias», publicado en la *Bandera Federal (Madrid)*, y reproducido por el periódico, editado en La Laguna (Tenerife), *La Información* n<sup>o</sup> 1790 el 18 de enero de 1918, apuntaba: «Para estimular al profesorado a que concurran y vayan a esos centros de enseñanza debe concedérsele idéntica bonificación a la que disfrutaban los militares, modo de compensarles de las molestias que les proporciona el ausentarse de la Península... Mientras los diputados y senadores canarios no consigan esto, el problema pedagógico de aquel Archipiélago no tendrá solución». Sin embargo, la gratificación por residencia y el coste del viaje por traslado desde la Península a Canarias, con cargo a los fondos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, no se alcanzó hasta 1931 (Decreto de 27 de mayo de 1931).

<sup>(13)</sup> Anotación correspondiente al 26 de mayo de 1925, como refleja su diario.

Debería formarse personal apto entre los maestros que aquí han nacido y aquí conviven con sus familiares. Los que no tenemos aquí más raíces que la del destino, no sabemos mantener un entusiasmo que ni es pagado, ni es reconocido. Los problemas familiares nos preocupan, y desde aquí no podemos resolverlos. Son problemas de cariño y de ayuda que requieren más comunicaciones de las que aquí tenemos: un correo semanal. Viajar a la Península resulta muy costoso: en cuatro años, solo he ido una vez a Madrid, haciendo un gran esfuerzo económico (Sánchez, 2006, p. 100).

Una profesional que se mostró como una persona hogareña y preocupada por los suyos, en un intento de conciliación, compatibilizaba su vida familiar con la laboral<sup>14</sup>.

## Enseñando a enseñar: transfiriendo conocimientos

Su andadura en la Escuela Normal de Maestras de La Laguna comenzó primero como profesora de Historia<sup>15</sup>, permutó el 5 de noviembre de 1920 por la materia de Lengua y Literatura con la profesora Mercedes Navaz Sanz, que también procedía de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Con la docencia de Lengua y Literatura se encontraba más a gusto porque le permitía innovar; podía llevar mejor sus ideas a la práctica y contribuir a la formación de las futuras maestras. Siguió el programa diseñado pero introdujo algunas variaciones en el método.

La exposición será solo de Literatura española... Es menester que estas alumnas alcancen cierta delicadeza mental, que todavía no ha despertado en ellas. Por eso y porque estamos en la segunda mitad de curso, solo tendremos tiempo para exponer lo más interesante de la literatura española. Espero que con este

---

<sup>14</sup> Desde el 2 de octubre de 1920 que comenzaron las clases, no había faltado hasta el 3 de diciembre, el 4 había nacido su hija y el 18 de diciembre acude a despedir el trimestre. De manera evidente reflejaba la importancia concedida a la familia y así lo manifestaba en su diario: «Tengo dos horas de clase y he tomado las dos primeras de la mañana. Durante esas dos horas, dejo al cuidado de mi esposo a nuestra hijita querida. Tengo pues tiempo suficiente para atender mi casa y preparar mi clase». Posteriormente, el 24 de febrero de 1924, consignó otra referencia familiar: «Estamos de nuevo en La Laguna y tenemos otro hijo que ha nacido mientras tenían lugar las oposiciones; mis compañeras querían llamarlo Juan Jacobo... No se puede bromear con los niños».

<sup>15</sup> Sobre dicha permuta decía lo siguiente: «Explicar Historia no me gusta, porque no he investigado nada ni sé gran cosa».

plan podamos el próximo curso hacer mejor labor y contribuir como debemos a la formación de una escuela primaria aneja, donde las alumnas normalistas hagan prácticas y aprendan a estar con los niños. Es lo mismo que si enseñáramos el oficio de modista sin telas ni costuras, diseñando los dibujos en el espacio (Sánchez, 2006, pp. 90-91).

Más tarde, en el curso 1921-22 asumió la docencia de Pedagogía, por sugerencia de la Directora, al quedar vacante dicha plaza. Con la nueva disciplina mostró más entusiasmo por su labor en el magisterio. Para la mentada profesora la formación pedagógica era el objetivo a conseguir, connotaciones diferentes de las que existían hasta la fecha. El marco de referencia era el Instituto-Escuela. En su avanzado planteamiento, a veces, se imponía la lógica de las necesidades reales del alumnado, estaba convencida de la importancia de un aprendizaje abierto y flexible, adaptado al grado de sus capacidades. Trataba de propiciar un ambiente adecuado estimulando la formación inicial de las alumnas, resaltando su misión como futuras maestras y su proyección educadora en la sociedad. Quería cambiar la concepción de la docencia normalista y desde su convencimiento expresaba:

En las Escuelas Normales solo debiera explicarse la metodología de las asignaturas de la Escuela Primaria y, aunque soy una convencida de que no hace falta saber mucho de una cosa para enseñarla bien, en el fondo creo que un mínimo de conocimientos es absolutamente necesario para calcular el método que mejor podemos aplicar (Sánchez, 2006, p. 90).

Su compromiso con la enseñanza se reflejó en su praxis educativa, incluso intentando resolver las dificultades materiales. Así, en el verano de 1921, en que acudió de vacaciones a Madrid, se trajo libros y apuntes que le ayudarían «a componer el programa». Incidía en las malas impresiones sobre el ambiente educativo y destacaba que al iniciar el nuevo curso «no sentía la alegría» que sentía en el Instituto-Escuela. Igualmente observaba que a sus alumnas tampoco las entusiasmaba. En la calle la saludan afectuosamente, pero en la clase tenía la sensación de que la miraban «como enemigo y no comprenden el interés que me tomo por enseñarles». Estimaba que había pocas alumnas con verdadero interés por el aprendizaje y que valoraran su trabajo. La excepción eran aquellas que necesitaban profesionalizarse para ganar un salario. Esa actitud se encuadraba perfectamente dentro del comportamiento femenino generalizado en el primer tercio del siglo xx. No era privativo de la sociedad canaria. En este tiempo hemos de tener en cuenta la importancia de la matrícula femenina procedente de los sectores acomodados, que no se movían por intereses económicos sino culturales.

Educadas para el hogar desde la cuna, accedían a las Escuelas Normales, uno de los pocos centros de formación, para mejorar su instrucción y elevar su nivel de conocimientos, no para alcanzar un destino laboral.

## Tarea docente y metodología: reinventando la escuela

Sánchez Arbós afrontó con rigor la formación inicial de las maestras. En su actividad docente dio una orientación pedagógica profesional, anticipándose en cierta medida al plan de estudios que estableció el gobierno republicano. La aplicación práctica de la metodología constituyó uno de los exponentes de su interés y sus inquietudes por «enseñar a enseñar». Para sus clases prácticas llevaba a niñas al aula o bien trasladaba a las alumnas a conocer las escuelas de la isla. En una visita al Puerto de la Cruz pudo comprobar que una escuela habilitada para los hijos de los obreros –auspiciada por los empresarios– estaba mejor organizada y contaba con mejor material didáctico que las escuelas públicas de La Laguna.

Además puso a las alumnas en contacto con la literatura pedagógica que circulaba y bullía en las mentes más avanzadas y comprometidas con el saber pedagógico. Recomendaba la lectura de la *Revista de Pedagogía*, que enriquecía y nutría las formas de enseñar a la vez que informaba de diversas corrientes de pensamiento: «La lectura dará paso al pensamiento, y así surgirán las ideas que yo trato de sembrar en estas cabezas tan faltas de contenido». Observaba en el transcurso del tiempo que progresaban y parecía «que les va costando menos aprender a pensar» (Sánchez, 2006, p. 94).

Las publicaciones de Pedagogía eran como un sello de identidad que la inspiraban con viveza. Las propuestas hechas por diversos pedagogos europeos y americanos le sugerían y transmitían ideas más sofisticadas y le ponían de plena actualidad. Consciente de las limitaciones apostillaba: «¡Qué lejos estamos de poder utilizarlas!». Sin embargo, siempre se mostraba dispuesta a aprender, a indagar en la práctica docente para rentabilizar los conocimientos adquiridos transmitiéndolos a las alumnas. Esta preocupación la llevó al extremo de presentarse a oposiciones de Pedagogía y su Historia para cubrir la plaza en Barcelona, con el objeto de aprender cómo se hallaba estructurada esta materia en otros centros. Expresaba que su preparación no era buena: «pero aprenderé muchas cosas que no sé»; y podía concurrir sin que apenas entorpeciera el año académico.

Criticaba el abuso de los libros de texto porque encorsetaba el proceso enseñanza-aprendizaje. Aplicaba diferentes modelos metodológicos para ejecutar el programa de

las materias objeto de estudio, siguiendo los requisitos de un aprendizaje formativo para ejercer la acción educativa desde el marco de la innovación. El profesor era un actor y un investigador para el que el alumnado se convertía en protagonista activo y no en un mero receptor y memorizador de conocimientos.

Lo mismo en las niñas que en las mayores hay que fomentar el interés y cambiar de métodos y procedimientos, para convencerlas de que con una buena dosis de voluntad se salvan todas las dificultades (Sánchez, 2006, p. 95).

Las actas no recogen observaciones pedagógicas sobre el alumnado. No reflejan ni proyectan sus planteamientos educativos ni las innovaciones que aplicaba en la práctica. Contamos con sus notas autobiográficas, y a juzgar por su diario su práctica docente sí respondía a un nuevo modelo de entender la metodología didáctica y trataba de reactivar el comportamiento pasivo de las alumnas. Tal como aseveraba, las alumnas copiabán todo lo que ella decía. Estaban más atentas a que no se les escapara una palabra, esto era «oír al profesor como si fuera un disco» (Sánchez, 2006, p. 90), antes que pensar y reflexionar sobre sus mensajes. Indudablemente esa actitud era resultado de la metodología tradicional que, al uso de la antigua pedagogía, abusaba de la clase magistral. En el pensamiento y en la práctica pedagógica María Sánchez Arbós se retrata como una profesora de Escuela Normal con la sensibilidad de una maestra, que dejó huella en los centros docentes de La Laguna, donde puso en circulación las ideas de la ILE.

En este orden cumplía con la actividad académica. Además de asumir la docencia asignada formaba parte de los tribunales de exámenes<sup>16</sup>, trasladándose incluso a la isla de La Palma para examinar a las alumnas que seguían el régimen de enseñanza colegiada en el Colegio de Santa Catalina de Santa Cruz de La Palma. También fue directora y secretaria accidental, pues suplía a la directora<sup>17</sup> y a la secretaria en períodos vacacionales. Más tarde fue nombrada secretaria del centro, cargo que desempeñó desde septiembre de 1923 hasta junio de 1925<sup>18</sup>.

<sup>(16)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Sesión del 12 de mayo de 1923. Solicitó que «dadas sus muchas ocupaciones, el formar parte de los menos (tribunales) posibles. La directora le contestó que «enterada de esta justa causa se ha adelantado a sus deseos».

<sup>(17)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Por ejemplo, suplió a la directora del 1 al 15 de julio de 1922, actuando como directora accidental.

<sup>(18)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Claustro del 24 de septiembre de 1923. La Directora le agradece su gestión al frente de la secretaria durante el verano, y el claustro le concede «voto de gracias». Por renuncia de la secretaria D<sup>a</sup> Elena Mackay el claustro le ofreció el cargo, y ella acepta agradecida la distinción. Libro de Actas de Toma de Posesiones y Ceses. Nombrada Secretaria por R.O. de 27 de noviembre de 1923. Desempeñaba el cargo de secretaria accidental desde el 30 de julio de ese mismo año.

En los cinco años académicos que María Sánchez Arbós permaneció en La Laguna se significa poco. Su tarea fue más bien silenciosa, de manera que desconocemos su actitud ante el centro, aunque sí contamos con una memoria escueta de su actividad, tal como hemos apuntado en líneas anteriores. En ella describió algunos aspectos de su tarea docente. En las reuniones del profesorado, por lo general, no realizaba propuestas ni aportaba soluciones o, en caso contrario, al menos no lo recogían las actas del claustro. Analizando los documentos observamos que fue muy discreta en su actuación, no solía intervenir, en pocas sesiones lo realizó y siempre con cuestiones puntuales. Por ejemplo, podemos concretar dos acciones, una ante la petición de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio respecto a un homenaje para la profesora Concepción Saínz de Otero y otra de la Escuela Normal de Maestras de Madrid que solicitan la vacante que en el Consejo de Instrucción Pública había dejado Emilia Pardo Bazán para la referida profesora. Acordaron por unanimidad adherirse a las propuestas y «encargar la representación de esta Escuela a las Profesoras de la misma D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Mercedes Navaz y D.<sup>a</sup> María Sánchez Arbós que deben hallarse en Madrid»<sup>19</sup>.

Con motivo del homenaje a la profesora Magdalena Santiago Fuentes<sup>20</sup> «legítima gloria del Profesorado Español», el claustro se adhiere al citado homenaje, acordando «cooperar en la suscripción para erigir un monumento a la ilustre pensadora». La Directora consideró conveniente realizar algún acto que «patentizara la veneración y respetuoso cariño de la Escuela Normal de Maestras de La Laguna hacia la ilustre profesora». La profesora Sánchez Arbós expuso que de todo era merecedora D.<sup>a</sup> Magdalena Santiago Fuentes por la que «sentía fervorosa admiración y gratitud inmensa» (Sánchez, 1928). Además se ofreció a dar una «conferencia especial» a las alumnas para elogiar y dar a conocer la «asombrosa labor educativa que ha realizado tan eximia maestra y de los méritos que tiene contraídos para merecer la admiración del profesorado español». Con la citada profesora había mantenido un estrecho vínculo. La había conocido en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Ferrer, 1973), y fue quien la propuso para «media beca» en la Residencia de Estudiantes y a la Junta de Ampliación de Estudios para que realizara las prácticas en el Instituto-Escuela (Sánchez, 2006, p. 69). Sin embargo, por razones diversas no llegó a celebrarse el proyectado homenaje, si bien María Sánchez Arbós pronunció su conferencia<sup>21</sup> rindiendo honor a su memoria y cumpliendo con su compromiso.

<sup>19</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Claustro extraordinario del día 20 de junio de 1921, p. 101.

<sup>20</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Sesión del claustro del 5 de abril de 1923, p. 131.

<sup>21</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Claustro del 9 de junio de 1923, p. 136. La directora justificó y explicó que no se celebró el homenaje porque se olvidó de anunciarlo.

## Primera profesora en el Instituto de Bachillerato

María Sánchez Arbós también desempeñó entre 1922 y 1924 tareas docentes en el Instituto de Bachillerato de La Laguna, que en la actualidad lleva el nombre de Instituto Canarias Cabrera Pinto (VV.AA. 2006). Según la documentación que obra en el archivo histórico del centro, solicitó la plaza de profesora el 19 de diciembre de 1921<sup>22</sup> y en 1922 fue nombrada profesora ayudante interina de la Sección de Letras<sup>23</sup>. Se hizo cargo de la docencia del profesor Antonio Zerolo Herrera (1854-1923), catedrático de Lengua y Literatura, conocido poeta regionalista. En la Sección Universitaria<sup>24</sup> se ocupó, igualmente, de las materias que en el currículo de entonces se las denominaba *Letras* como profesora ayudante. Impartía clases de Literatura en sesiones alternas hasta que se incorporara el catedrático, al tiempo que decía «y no siento por ella gran interés; no me sirve más que para conocer todos los grados de la enseñanza». Si bien apenas tenemos datos sobre su actividad, comentó, igual que había observado en otros niveles de enseñanza, que el nivel de los alumnos que accedían a las enseñanzas universitarias era pésimo. Estimó que los universitarios en los exámenes no merecían el aprobado. Aunque el Rector los había aprobado a todos, discrepaba con su criterio en cuanto a las calificaciones: «Yo suspendería mejor al que no trabaja que al que no sabe». La matrícula no era muy nutrida, más bien baja. Los alumnos la conocían por los vínculos familiares que tenían con los alumnos del Instituto y de la Normal que habían estudiado con la profesora.

Como docente era reconocida su competencia y capacidad de oratoria. Prueba evidente de su profesionalidad y del reconocimiento de su preparación fue la invitación que recibió para participar en actividades de extensión cultural. En 1923 participó en el ciclo de conferencias que se organizó en la Sección de Estudios Universitarios. Abrió el ciclo y pronunció la conferencia inaugural. No obstante, pensaba que

---

a tiempo por «haberse reunido días festivos», luego rogó a la Sra. Sánchez Arbós celebrarlo otro día y no aceptó. Se acuerda se «anote en acta el sentimiento del claustro por no haberse verificado y también por no haber oído la conferencia ofrecida por la Sra. Arbós». Se dio la circunstancia que la Profesora Sánchez Arbós no asistió a esta reunión, motivo por el cual no consta su respuesta.

<sup>(22)</sup> AHIC. (Archivo Histórico del Instituto de Canarias). Caja 47. Instancia dirigida al Director del Instituto de La Laguna. También figura la solicitud de profesor ayudante de su marido, Manuel Ontañón y Valiente, con fecha 24 de abril de 1922.

<sup>(23)</sup> AHIC. Caja 146. Nombramiento de Ayudante Interina de la Sección de Letras. Libro de Actas de Toma de Posesión. La Laguna de Tenerife, 1 de febrero de 1922, p. 67.

<sup>(24)</sup> La Sección Universitaria había comenzado a funcionar en el curso 1912-13. El Distrito universitario se creó por Real Decreto de 21 de septiembre de 1927 (artículo 7), el mismo que dividió en dos provincias (Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas) el territorio del Archipiélago Canario. Publicado en el Boletín Oficial de Canarias, nº 114, de 23 de septiembre de 1927.



había sido «por galantería». Sea como fuere, contó con una concurrencia importante de público, especialmente de alumnado de los distintos centros educativos, que ella interpretó como «una demostración de cariño». Su intervención, sin embargo, resultó muy elogiada. Disertó sobre «El valor de la leyenda en nuestra Literatura». Para su preparación aprovechó las notas sobre el «Romancero» que había trabajado en Madrid con su «mejor» maestra, María Goyri. Recogió al final de la exposición algún romance propio de las Islas con la ayuda de los oyentes.

En lo que respecta a sus enseñanzas en el instituto, comenzó sustituyendo al profesor de Literatura en las clases de 4º y 5º de Bachillerato. En ambos cursos se quedó perpleja de las insuficiencias educativas y anotó que los alumnos tenían un nivel muy bajo (Sánchez, 2006, pp. 91-92). No alcanzaban siquiera los conocimientos de la enseñanza primaria y, dado lo extenso del temario, tenían que aprender las lecciones de memoria<sup>25</sup>. El aprendizaje memorístico poco aportaba a su formación y la didáctica empleada solo medía los conocimientos almacenados. Se evaluaba la repetición de contenidos y la capacidad de raciocinio ni se valoraba. Con una dimensión más amplia de la cultura escolar y consciente de la precaria preparación de los bachilleres laguneros exclamó:

¡Lástima de chicos que terminarán su bachillerato sin saber nada y sin ninguna preparación para otra carrera o para abrirse camino en la vida! (Sánchez, 2006, p. 92).

Al año siguiente tuvo la oportunidad de elaborar su propio programa y adaptar los contenidos a la realidad de la clase: «Si saben poco, lo sabrán bien por lo menos» apostillaba. Comprometida con la enseñanza, se implicaba en la tarea educativa y hacía uso de la pedagogía aprendida en los centros «institucionistas». Aparte la docencia suplió también las ausencias en los tribunales de exámenes.

Le cabe el mérito de ser la primera mujer docente en esta institución, siendo la primera profesora del instituto y también de la universidad. A juzgar por la documentación consultada, al margen de las Escuelas de Magisterio y de enseñanza primaria, fue la primera mujer docente de Canarias en la enseñanza secundaria y en la enseñanza universitaria.

---

<sup>25</sup> Al respecto escribió en su diario: «La primera semana que me llevé a casa las cuartillas para corregirlas, me quedé desconsolada. No saben leer ni escribir. Están mucho más retrasados que aquellos pequeños míos de nueve años, y aquí sí que no cabe arreglo con programas de cien lecciones que hay que aprender durante el curso, es imposible otra cosa que recitarlas de memoria. Deseo vivamente el restablecimiento del profesor para librarme de la tortura de estas clases. Ni aun explicando lección todos los días he podido terminar el programa. Como en justicia tendría que suspender a todos los alumnos y no puede ser, he rogado al Director que él examine y tome la responsabilidad de aprobarlos o suspenderlos».

## Discrepancias docentes. Cese como profesora en el instituto

Sus ideales pedagógicos tropezaron con un círculo conservador que controlaba la enseñanza en La Laguna. Probablemente, no fue tarea fácil abrirse un espacio académico en instituciones tradicionalmente masculinas, máxime cuando se trataba de una mujer que entendía de otras formas de enseñanza y aprendizaje. La interrupción de su actividad académica en el instituto, a nuestro entender, fue un episodio poco grato y prefirió omitirlo en su diario, o, al menos, no lo refiere en la selección de anotaciones que publicó. No recoge ningún comentario sobre la no renovación de su cargo como profesora ayudante ni sobre el percance que tuvo con el Director del Instituto. El 2 de octubre de 1924 anotó lo siguiente:

Terminamos en mayo las clases del pasado curso; clases en la normal, en el instituto y en la universidad... Este nuevo curso ya no tengo la clase en la universidad, y se espera en el instituto la llegada del nuevo profesor que cubrirá la vacante del señor Zerolo (Sánchez, 2006, pp. 98-99).

En realidad no especificó ni concretó que su docencia en el instituto se interrumpió. Había ocupado la plaza hasta el 2 de febrero de 1924, fecha en la que la dirección del centro no prorrogó su nombramiento<sup>26</sup>. Ante la negativa, la citada profesora interpuso un recurso dirigido al señor Primo de Rivera<sup>27</sup>, donde denunciaba a Adolfo Cabrera Pinto, según su réplica, con una serie de comentarios injuriosos y calumnias<sup>28</sup>, tachándole de actuar en base a su «arraigado caciquismo»<sup>29</sup>. El mentado director

<sup>26</sup> AHIC. Libro de Minutas Año 1924. Oficio nº 38, 2 de febrero de 1924. «Sra. D.ª María Sánchez Arbós. Habiendo desaparecido las causas que obligaron a esta Dirección a prorrogar las funciones de los Ayudantes interinos, que, de derecho debieron terminar al finalizar el curso pasado, y no figurando V. en la nueva propuesta del Claustro, he resuelto que cese con esta fecha en el cargo de Ayudante interino de la Sección de Letras de este Instituto que venía desempeñando. Lo que comunico a V. para su conocimiento y efectos». Nº 39, 2 de febrero de 1924. Sr. Don. Manuel Ontañón y Valiente. Ídem de la Sección de Ciencias. En el Acta de Toma de Posesión figura la escueta anotación marginal: «Cesó en 2 de febrero de 1924».

<sup>27</sup> AHIC. Libro de Minutas. Nº 103. Escrito dirigido al Subsecretario de Instrucción Pública, fechado el 14 de abril de 1924. «Debidamente informada, tengo el honor de devolver la queja elevada por Doña María Sánchez Arbós al Excmo. Sr. Presidente del Directorio Militar contra esta Dirección, por no haber sido incluida en la propuesta formulada por el nombramiento de Ayudantes interinos».

<sup>28</sup> AHIC. Libro de Minutas. Nº 103. Escrito dirigido al Subsecretario de Instrucción Pública, fechado el 14 de abril de 1924.

<sup>29</sup> El Director respondió a la profesora, tachando de «venenoso escrito» y afirmando que: «El matrimonio Sánchez Ontañón -más ella, que, por lo visto, es la que lleva la voz cantante-, representa una verdadera perturbación para esta Casa, y todas esas circunstancias debieron influir, además, para que el Claustro no les propusiera de nuevo, prescindiendo de sus desinteresados servicios» (sic). La fecha del cese en este centro de la profesora María Sánchez Arbós coincide con el regreso a la isla tras el permiso obtenido para realizar oposiciones, y con el nacimiento de su segundo hijo.

respondió alegando que tanto ella como su marido habían sido nombrados ayudantes por «recomendación que recibió de Madrid», y ocasionaron problemas en la vida académica por no cumplir con sus obligaciones docentes<sup>30</sup> «con noción borrosa y oscura de sus deberes profesionales» y por impartir clases particulares a los alumnos oficiales y pretender que fueran aprobados mediando en las calificaciones de otros profesores. Además, según expresaba el director Cabrera Pinto, había denunciado a un profesor de la Sección Universitaria para que la cátedra que aquel desempeñaba pasara a su marido, por esa actitud no eran estimados y se habían ganado «el rechazo» del profesorado. Este cruce de acusaciones lo hemos conocido a través del escrito del claustro, pues, hasta el momento de redactar estas líneas, no hemos podido localizar el escrito de réplica de la profesora a pesar del esfuerzo en el rastreo de la documentación. Hemos de hacer notar que una parte del archivo está aún en proceso de catalogación. Al margen del escrito «oficial» que por el momento, como ya dijimos, tampoco hemos podido leer, desconocemos su opinión y versión de los hechos. Entendemos que Cabrera Pinto al expresar «la disparidad de ideas entre la Sánchez Arbós y todo este Profesorado» se refería a las innovaciones metodológicas y a la práctica pedagógica que, con toda probabilidad, chocaron con la enseñanza tradicional. La mentada profesora respondía en su ideario profesional a los planteamientos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza. No en vano había trabajado en el recién creado Instituto-Escuela, centro experimental que resultó ser «un ensayo pedagógico», donde se practicaba con una nueva metodología y planes de estudio y que tenía por objetivo transformar la enseñanza oficial.

No obstante lo anterior, en aquel contexto es preciso considerar el poder de las creencias de los profesores que habían enseñado, desde siempre, aferrados a antiguos métodos y rutinas, impermeables a la evolución de las ideas educativas, sin introducir métodos alternativos ni dejarse iluminar. Buena parte de los profesores no eran conscientes de los nuevos estilos de enseñar. Enseñaban igual que fueron enseñados, imitando a sus maestros, emulando a aquellos que consideraron sus mejores profesores. Recelosos de modificar la enseñanza, el sector conservador experimentaba un mayor rechazo ante el hecho de que una mujer introdujera cambios. No podemos ignorar el contexto socio-político de España y de Canarias en la segunda década del siglo xx. La introducción de nuevas metodologías significaba al mismo tiempo un potencial y un desafío. Otra manera de organizar la enseñanza era al mismo tiempo romper con

---

<sup>30)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). En sesión del Claustro celebrada el 21 de marzo de 1925, p. 168.

lo establecido, divergir y chocar con el orden metodológico. Un proceso de cambio proyectado también sobre el mundo de los conocimientos.

El desagrado de la profesora fue notorio. Además de darle curso a su protesta, al año siguiente, con motivo de la jubilación del referido Director, rechazó el homenaje de su figura. Durante una sesión del claustro en la Escuela Normal se elogiaron sus méritos y ella manifestó su desacuerdo.

La profesora Doña María Sánchez Arbós dice que no reconociendo en el Señor Director del Instituto los méritos que la Señora Directora acaba de manifestar, expresa que el propósito de no querer dar ni un solo céntimo en beneficio de dicho señor y que en justa correspondencia al comportamiento de compañero que con ella tuvo en el Instituto, desearía que figurara en acta su voto en contra de todo lo que significa alabanza y homenaje a Don Adolfo Cabrera Pinto<sup>31</sup>.

El profesor Rogelio Francés Gutiérrez intervino con el deseo de conciliar su actitud y manifestó que debían dejarse aparte las diferencias y responder al llamamiento de la Escuela Normal sumándose al homenaje. Pero se reafirmó «repitiéndose en la ofensa que le infirió». Igualmente la directora lamentó que el claustro no haya sido «unánime» con el homenaje proyectado<sup>32</sup>. También leyeron la petición de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife de que el claustro se adhiriera a la solicitud de la Gran Cruz de Alfonso XII. Todo el profesorado ratificó el escrito, a excepción de las profesoras María Sánchez Arbós y Regina Lago<sup>33</sup>. La dimensión de Adolfo Cabrera Pinto (Cabrera, s/f) fue amplia y reconocida, comprometido con la educación insular pero aferrado al modelo tradicional. Fue un trabajador incansable en pro de la enseñanza y de la instauración de los centros educativos, como la Escuela Normal de Maestras de la que fue uno de sus impulsores y con la Sección Universitaria de la que fue director desde 1913 hasta 1922, año en que renunció (Muñoz, 1998, pp. 259-263). Las enseñanzas universitarias se impartían en el mismo inmueble del instituto<sup>34</sup>.

---

<sup>(31)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Claustro celebrado el 4 de abril de 1925, p. 170.

<sup>(32)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). En sesión del Claustro celebrada el 21 de marzo de 1925, p. 168.

<sup>(33)</sup> Adolfo Cabrera Pinto, desde 1916, había renunciado a utilizar la vivienda del Director, ubicada en la calle de San Agustín, para que se instalara en ella la Sección Universitaria. Posteriormente se colocó una lápida sobre la puerta con la inscripción «Universidad de San Fernando». El responsable del resurgimiento de la Universidad falleció en 1926 y el Distrito Universitario de Canarias se creó por Real Decreto de 21 de septiembre de 1927.

<sup>(34)</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927), pp. 174-175.

El último claustro del curso en la Escuela Normal de Maestras de La Laguna fue el celebrado el 12 de junio de 1925, en cuya sesión actuó como secretaria. El acta no recogió referencia alguna sobre su traslado ni a su cese como secretaria<sup>35</sup>. Tampoco el acta del primer claustro del curso siguiente se mencionó su labor docente y su gestión como secretaria, ni consigna ningún agradecimiento, como era habitual cuando se producía un cambio de destino<sup>36</sup>. Desconocemos si responde a un simple olvido o realmente se había generado cierta situación de malestar por manifestarse en contra del citado homenaje de Cabrera Pinto. Contrasta esta información, recabada en los documentos de la época, que desmerecen a la profesora Sánchez Arbós con su actitud y planteamiento educativo. Sorprende por su categoría humana y profesional, todo vigor, alma docente, impulsora de la educación y la cultura. En su diario, de forma constante, refiere que sus alumnos la apreciaban<sup>37</sup>, hasta el extremo de pedirle que les preparara las oposiciones. Ella respondía a sus peticiones, ayudándoles en su estudio:

Las alumnas tienen confianza en mí; desean que las aliente y me respetan casi demasiado. Siento temor de aclimatarme con exceso a este benigno clima de las Islas y a este cariño que me van teniendo las alumnas. Es preferible enfrentarse con dificultades para que la lucha no decaiga. Donde no hay lucha no hay victoria (Sánchez, 2006, pp. 95).

En otro orden su preocupación pedagógica y cultural en su ideal de renovación educativa, tanto en lo material como en la práctica, había que centrarla en la escuela, en las maestras y los maestros, un medio que como maestra conocía. Por ello apreciaba todos los cambios e iniciativas propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza, para mejorar la formación inicial y la formación permanente de los maestros y maestras. Así, consciente de la problemática de los maestros y de sus vicisitudes

---

<sup>35</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro de la Escuela Normal de Maestras de Canarias (1918-1927). Sesión del claustro celebrada el 30 de septiembre de 1925, p. 176.

<sup>36</sup> Con el objeto de indagar sobre su práctica docente hemos realizado una entrevista a una antigua alumna del Instituto, María Rosa Alonso Rodríguez (Tacoronte-Tenerife, 1910), escritora, investigadora y profesora universitaria. Nos relató que recuerda a la profesora Sánchez Arbós, profesora de Letras, igual que a su marido, Manuel Ontañón, profesor de Ciencias; aunque no fue alumna de sus clases, coincidió en el centro con ambos mientras cursaba el bachillerato. La calificó como «muy buena profesora, muy inteligente y progresista». Según nos indicó «tuvo mucho éxito y era muy querida». Éxito y aprecio que coincide con las anotaciones que realizó en su diario.

<sup>37</sup> Al respecto, en el diario *La Prensa*, escribió el 16 de enero de 1925, lo siguiente: «En nuestra época actual, las obras individuales no tienen éxito; la obra, para que sea válida, tiene que ser social y he aquí por qué el establecimiento en estas islas de un museo pedagógico al que familiarmente podemos también llamar asilo científico, será obra que debida a nuestro digno inspector todos alentaremos y ayudaremos, si queremos que llene su misión, aquí más precisa que en ninguna otra provincia. De esta manera se podrá exigir al maestro que seguramente dará el rendimiento que se le pide. Hoy no podemos pedirle demasiado, puesto que no los ponemos en condiciones de ayuda y aliento».

profesionales, apoyó el proyecto de Museo Pedagógico de Tenerife auspiciado por el Inspector de Primera Enseñanza Juan Comas Camps, reconociendo la trascendencia de su establecimiento en esta área tan alejada y dispersa de los centros neurálgicos educativos. Conocemos poco de su relación profesional con el citado inspector Juan Comas Camps, figura relevante en la pedagogía española. Lo cierto es que llegó a Tenerife en el último año académico en el que María Sánchez ejerció en la normal lagunera. Tenemos referencia de que ambos eran egresados de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Viñao, 2007, p. 30). Con probabilidad habrían mantenido vivas sus relaciones profesionales, máxime cuando sintonizaban en sus ideales de renovación educativa. Tenemos indicios de sus contactos a través del citado escrito apoyando el establecimiento del Museo Pedagógico en Tenerife.

## Observaciones sobre la realidad educativa

En los años que vivió en La Laguna, Canarias era una región de la ultraperiferia hispana, constituida por una sola provincia y dependiente del distrito universitario de Sevilla, al carecer de universidad. La lejanía geográfica del archipiélago y la dificultad de comunicaciones no siempre fueron barreras que impedían la penetración de nuevas ideas y la aplicación de la renovación pedagógica.

La renovación pedagógica es un hecho controvertido, vinculado a algunos profesionales de la enseñanza imbuidos por las ideas institucionistas. El trasiego de profesorado, en su mayoría procedente de la España peninsular, favoreció la circulación de información y permitió la llegada de nuevos planteamientos. La recepción de las corrientes pedagógicas, las fecundas ideas de la edad de oro de la pedagogía española arribaron a Canarias con los profesores y circularon en las aulas de las normales laguneras. Si bien es cierto que la movilidad implicaba falta de compenetración y dedicación, supuso en contrapartida la introducción de nuevas ideas, métodos y modos educativos, imprescindibles para la vida académica de los centros educativos. No obstante, subrayamos que, el conjunto de realizaciones del movimiento más influyente en la renovación educativa contemporánea que regeneró la escuela española, la Institución Libre de Enseñanza, no podía resolver exclusivamente desde su acción las limitaciones y problemas de la educación insular, las insuficiencias y carencias educativas, ni tampoco corregir los elevados saldos de analfabetismo del archipiélago.

El analfabetismo ha sido una de las lacras sociales de las Islas. En las primeras décadas del siglo xx los índices de analfabetismo en Canarias prácticamente duplicaban la media del Estado español<sup>38</sup>. A excepción de las provincias orientales de Andalucía, Canarias registraba los índices más altos (Suárez, 1997, p. 47), situándose entre los más elevados del occidente europeo (Cipolla, 1969, p. 168). Si bien comenzaban a descender, a tenor de los porcentajes por regiones históricas y de acuerdo con el censo de 1920, se hallaba en el 69,40%, superada únicamente por Murcia. Hemos notado cierta discrepancia en las cifras según los registros utilizados, pues tenemos otros datos más bajos, que indican para este mismo año que los analfabetos se cifraban en torno al 65%.

Evidentemente la escolarización se hallaba entre los porcentajes más bajos, solo el 45%. Paulatinamente se incrementó el número de escuelas y plazas escolares. En 1924 el porcentaje de escolarización se situaba aproximadamente en un 41% y en 1926 en un 36%. En el caso de La Laguna los censos reflejaban que en 1920 representaba un 77,8% y en 1930 el 64% de analfabetos. De modo que sorprenden los elevados saldos de analfabetismo en la ciudad cultural por excelencia del archipiélago, sede de los centros educativos más importantes, entiéndase escuelas de magisterio, instituto y universidad (Quirós, 1977, p. 107)<sup>39</sup>.

La escasa inversión educativa que el gobierno español realizó en Canarias, por desinterés y desconocimiento de esta región, implicó una serie de problemas que se proyectaron igualmente en la escasez de profesores y unidades escolares. La deficiente escolarización, la carencia de centros educativos, el trabajo infantil, las diferencias entre las zonas rurales y urbanas, los problemas de comunicaciones, la lejanía de la metrópoli, la dejadez y abandono de la administración central por el trato neocolonial se plasmó en las carencias de la población. A todo ello hay que añadir el desinterés de los propios isleños abrumados por la insularidad, así como la poca iniciativa de las autoridades locales que se conformaban con las disposiciones oficiales.

---

<sup>38</sup> A tenor de los datos que ofrecía Lorenzo Luzuriaga, los índices de analfabetismo para 1920 eran de los más elevados en la media nacional. Así, mientras la media nacional de analfabetismo era del 46,91% para los hombres y del 57,78% para las mujeres, en Canarias ascendía al 68,78% en los hombres y del 69,91% en las mujeres. Cfr. Lorenzo Luzuriaga (1926). *El analfabetismo en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional/Imprenta J. Cosano. pp. 49 y 61. El periódico *La Acción*, editado en Madrid, publicó el 22 de marzo de 1917 un artículo titulado *La enseñanza y el caciquismo* censurando el comportamiento de algunos funcionarios peninsulares destinados en Canarias que se prestaban a las manipulaciones de los caciques: «un caciquismo que es vergonzoso sea allí el que rige la enseñanza»

<sup>39</sup> Francisco Quirós refiere: «Es significativo, además, el que estas tasas se den dentro de un municipio que es cabeza de distrito universitario, lo que viene a ser un hecho más entre los que evidencian en qué medida la Universidad sirve exclusivamente las conveniencias de una clase y carece de capacidad para modificar la realidad social».

En aquel contexto de los años veinte la educación solo estaba al alcance de los hijos de familias de élite, ni siquiera llegaba a las capas intermedias. Las deficiencias de la red educativa eran suplidas por la enseñanza privada, pero restringida a una minoría de la población. La falta de recursos que obligaba a la incorporación temprana al mercado laboral impedía la formación de las clases medias y clases trabajadoras, tanto urbanas como rurales. Un retraso educativo histórico con una tardía transición a la alfabetización, agravado por la fragmentación del territorio, las diferencias entre islas o doble insularidad y la dicotomía entre áreas rurales y urbanas, se han resuelto en fechas recientes. Las transformaciones sociales acaecidas en el archipiélago en la década de los setenta del pasado siglo han permitido el acceso de forma masiva a la educación básica.

Bajo este panorama, no tiene por qué sorprendernos las apreciaciones de la profesora María Sánchez Arbós, que denunciaba el bajo nivel instructivo de los alumnos de bachillerato y también de las alumnas de magisterio, mucho más notorio en la enseñanza colegiada. Su capacidad para innovar no se truncó ante las dificultades (Viñao, 2007, p. 37), supo sortear obstáculos, buscar soluciones y adaptarse a la realidad insular acomodando sus propuestas renovadoras. No se basaba exclusivamente en la enseñanza unidireccional. La transferencia de conocimientos la canalizó hacia el nuevo modelo de enseñanza. Con ella cobraron protagonismo los métodos de aprendizaje interactivos.

## Conclusiones

Un lustro vivió la profesora Sánchez Arbós en Tenerife, residiendo en La Laguna y ejerciendo la docencia en la Normal de Maestras. Llegó a Canarias como destino obligado, con escasa ilusión porque la enseñanza en Normal la alejaba de sus intereses y del ambiente pedagógico de la ILE. Contradicciones, insatisfacciones, dudas... «dudas profesionales» como bien señala Juan Borroy, que ya tuvo cuando la destinaron a La Laguna, cuando redescubrió su vocación de maestra, más que de profesora normal. Sin embargo, cumplió con su deber profesional, sorteando algunas dificultades. Claro que no estaba en el lugar que hubiera deseado, pero trabajaba según le permitían las circunstancias del entorno. Introducía innovaciones mientras esperaba la oportunidad del traslado a la Península, como sucedía con tantos otros docentes, por las muchas li-



mitaciones de la insularidad, y ella misma lo reflejó en su diario (Sánchez, 2006, p. 100). En esos cinco años solo se desplazó en dos ocasiones a Madrid, por lo costoso de los desplazamientos en todos los sentidos. Si bien, luego contrasta con las menciones a Tenerife cuando se encontraba en Madrid; un año después mantiene vivo el recuerdo y en su memoria transitaban imágenes agradables, tan significadas para su familia (Sánchez, 2006, pp. 100-102). Escribía que la estancia y calidad de vida para sus niños no era igual. Aunque tenía otras perspectivas, al principio la vida en Madrid se le hacía complicada.

El magisterio innovador de María Sánchez Arbós inoculó las mentes de sus discípulos, y su vitalidad didáctica mejoró el nivel formativo de aquellos que asistieron a sus aulas. Innovadora, renovadora, pensadora que desconocía la realidad archipiélagica Canaria, pero que fue capaz de redescubrir y comprender, no sin sorpresa a través de su labor, y de desarrollar estrategias metodológicas para reactivar el proceso enseñanza-aprendizaje. Su objetivo era formar a las futuras maestras, «enseñar a enseñar» a esas alumnas que, luego como profesionales, contribuyeron a redimir de la ignorancia a las niñas y niños, de las dispersas escuelas de la geografía isleña y, en definitiva, a mejorar el nivel cultural de la población canaria.

No cuestionamos la indudable valía de su autobiografía docente y la aportación de sus reflexiones pedagógicas para la historia de la educación contemporánea. Incluso para la historia educativa insular, si bien sus anotaciones «publicadas» en el diario no son muy extensas, porque no fue muy prolífica en sus memorias docentes sobre su actividad en La Laguna, más bien escueta y precisa. Suponemos que, en este caso concreto, el diario era más amplio y ella suprimió fragmentos, o bien omitió algunas páginas. Ella misma refiere que ordenó y seleccionó las notas. Al menos no refleja algunos contratiempos que tuvo en el desempeño de su tarea docente en el instituto lagunero y las diferencias planteadas con el director y el claustro de profesores. En aquel contexto, María Sánchez Arbós fue una profesora con el coraje suficiente para replicar al director del instituto y no se amilanó ante su interpelación. Su visión institucionista la impulsaba a trabajar por la escuela renovada, así intentaba aplicar la metodología activa guiada por nuevos esquemas de pensamiento pedagógico. Tanto ella como su marido, Manuel Ontañón, se movían en el ambiente de la ILE, pero la aplicación de nuevas formas pedagógicas chocó con las rutinas académicas. De manera que el incorporar nuevas metodologías de la educación soñada les pudo llevar a enfrentamientos con los profesores del instituto lagunero. A veces las personas que rompen modelos reciben críticas, a veces descalificativos. ¿Cabe esa posibilidad en el caso de los profesores Sánchez Arbós y Ontañón? Bien pudieron ser reacciones adversas ante la introducción de nuevas metodologías.

Nos quedamos con estas claves de su memoria, al tiempo que ignoramos su parecer, dominados por un ensordecedor silencio. Sin duda, hoy su visión nos permitiría conocer las dos versiones, no solo la «versión oficial», toda vez que no hemos podido acceder a su escrito, hecho que proporcionaría más elementos de análisis. Quizá el deseo de borrar recuerdos negativos, poco agradables, le condujo a suprimir esas páginas de su autobiografía profesional. Pese a lo anterior, nadie puede sustraerle el mérito de ser la primera profesora del Instituto de Canarias y la primera profesora de la universidad lagunera.

Podemos concluir, ante la documentación consultada, que María Sánchez Arbós cumplió una misión educativa importante, que introdujo nuevos métodos de enseñanza innovando el quehacer en las aulas. Para conseguir sus objetivos, consciente de las limitaciones que la realidad imponía, introdujo nuevas prácticas didácticas basadas en la enseñanza activa con variadas actividades. Una renovación pedagógica necesaria para transformar la sociedad que la enfrentó con los usuarios de la pedagogía tradicional. Por ello fue duramente criticada y contó con el rechazo de los sectores más opositores de la sociedad conservadora canaria. Un ideario renovador y una metodología activa que conoció su esplendor y reconocimiento durante el interregno republicano. Esta maestra y pedagoga progresista ha pasado a la historia como una de las impulsoras de los nuevos métodos y procedimientos educativos. Sin duda, fue una maestra que cambió la escuela.

## Referencias bibliográficas

- CABRERA PINTO, A. (s/f). *Su labor en la enseñanza y en el periodismo. Biografías isleñas*. Santa Cruz de Tenerife: La Prensa.
- CACHO VIU, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.
- CIPOLLA, C. (1969). *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.
- FERRER MAURA, S. (1973). *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Cedesá.
- FRUCTUOSO RUIZ DE ERENCHUN, M. C. (1999). *María de Maeztu Whitney. Una Vitoriana Ilustre*. Vitoria: Real Sociedad Vascongada de Amigos del País.
- JIMÉNEZ LANDI, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. (4 Vols.) Madrid: Ed. Complutense.

- JUAN BORROY, V. M. (1999). María Sánchez Arbós. Una maestra aragonesa en la edad de oro de la Pedagogía. *Revista Rolde*, 90, 12-21.
- (2004). María Sánchez Arbós, el compromiso moral de la educación. En vv.AA., *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX* (pp. 209-224). Zaragoza: Diputación.
- JUAN BORROY, V. M. Y VIÑAO FRAGO, A. (2006). Introducción. En M. SÁNCHEZ ARBÓS (Aut.), *Mi diario*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y otros.
- JUAN BORROY, V. M. Y ONTAÑÓN, E. (2007). Introducción. En M. SÁNCHEZ ARBÓS (Aut.), *Una escuela soñada*. Madrid: Escuela Nueva/MEC.
- MARTÍNEZ MEDRANO, E. (1980). María Sánchez Arbós. Una maestra oscense (1889-1976). *Alcorces, Tema Aragonés*, 18.
- MOLERO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NUÑEZ MUÑOZ, M. F. (1998). *Historia de la Universidad de La Laguna*. La Laguna-Tenerife: Servicio de Publicaciones de la ULL.
- ONTAÑÓN, E. (2006). Prólogo. En M. SÁNCHEZ ARBÓS (Aut.), *Mi diario*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y otros.
- PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988). *El Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: MEC.
- PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I. (1989). *María de Maeztu: una mujer en el conformismo educativo español*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- QUIRÓS LINARES, F. (1977). *La población de la Laguna (1837-1960)*. La Laguna de Tenerife: Instituto de Estudios Canarios.
- RODRIGO, A. (2003). *Mujeres para la historia: La España silenciada del siglo XX*. Barcelona: Ediciones Carena.
- SÁNCHEZ ARBÓS, M. (2007). *Una escuela soñada*. Madrid: Escuela Nueva/MEC.
- (1977). Recuerdos de una maestra. En vv.AA. *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza* (pp. 19-21). Madrid: Tecnos.
- (1925, 16 de enero). Una nueva institución en Tenerife. *La Prensa*.
- (2006). *Mi diario*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y otros, 2ª edición.
- (1928). Magdalena en la escuela primaria. *Revista de Escuelas Normales*, 55.
- SUÁREZ BOSA, M. (1997). *La tardía transición de la alfabetización en Canarias y los problemas para el desarrollo económico*. Las Palmas.
- VV.AA. (2006). *160 Aniversario Instituto Canarias Cabrera Pinto*. La Laguna (Tenerife): Viceconsejería de Cultura, Gobierno de Canarias.

VIÑAO FRAGO, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto. *Revista de Educación*, Extraordinario 2007, 21-44.

**Dirección de contacto:** Teresa González Pérez. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Campus Central. Avda. Trinidad, s/n. 38204, La Laguna (Tenerife). E-mail: teregonz@ull.es



# La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar

## Analyzing Educational Path as a Relevant Variable in Situations of School Violence

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-047

Rosa Pulido Valero

Gema Martín Seoane

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.*

Beatriz Lucas Molina

*Instituto Empresa Universidad. Dpto. de Psicología. Madrid, España*

### Resumen

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo, pero ha cobrado un especial interés científico en las últimas décadas. Prueba de ello son las numerosas líneas de investigación desarrolladas, tanto a nivel internacional como nacional. Estos trabajos encuentran que este es un fenómeno universal, y que incluye diferentes tipos de manifestaciones, desde situaciones esporádicas de violencia (física o psicológica), hasta las formas graves como el acoso escolar o *bullying*. Por otra parte, estos estudios concluyen que existe una disminución de la participación en este tipo de situaciones en función de la edad. Sin embargo, a pesar de que se ha analizado un amplio rango de niveles educativos (desde Primaria hasta Secundaria Obligatoria y Bachillerato), en muy pocas ocasiones se han incluido niveles educativos como Grado Medio o Garantía Social, aspecto que podría matizar los resultados encontrados. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es analizar las situaciones de violencia escolar, en los centros educativos en la Comunidad de Madrid, teniendo en cuenta la variable nivel educativo. Para alcanzar este objetivo se seleccionó una muestra representativa, mediante un diseño muestral de conglomerados aleatorios, utilizando como unidad de análisis el centro educativo. Los participantes del

estudio han sido 1.635 estudiantes (con edades comprendidas entre 14 y 18 años), del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Grado Medio y Garantía Social. Los estudiantes tuvieron que rellenar un cuestionario que incluía distintas situaciones de violencia escolar (exclusión, violencia verbal, violencia física y vandalismo), desde el punto de vista de los tres papeles implicados (agresores, víctimas y observadores). Los resultados obtenidos revelaron la mayor implicación de grupos específicos, como son los alumnos de Garantía Social. Como conclusión de este trabajo, parece que la trayectoria educativa se convierte en una variable relevante, siendo necesario incluir estos grupos de especial vulnerabilidad en los estudios sobre violencia escolar.

*Palabras clave:* violencia escolar, violencia entre iguales, acoso escolar, agresión, adolescentes, nivel educativo, Garantía Social.

### **Abstract**

School violence is not a new phenomenon, but it has become a special issue in educational research. Accordingly, different studies have recently been conducted at the international and national levels. The results find that school violence is a universal, multidimensional problem ranging from sporadic situations of violence (physical and psychological) to more serious forms such as harassment and bullying. Furthermore, existing research concludes that there is a decline in participation in school violence with age. However, despite the fact that studies have analyzed a wide range of educational levels (from primary to compulsory and non-compulsory secondary education), very few studies have included other educational levels, such as vocational programmes, which could clarify the results. The purpose of this study was to analyze situations of school violence in the educational system in Madrid, taking the variable of educational level into account. To achieve this objective, a representative sample was selected, using a random cluster sample design, with the secondary school as the unit of analysis. The participants were 1,635 students (aged 14-18 years) from compulsory and non-compulsory secondary education, specific/initial training courses and vocational programmes. Students filled out a questionnaire that included different types of violence (exclusion, verbal violence, physical violence and vandalism), from the point of view of the three roles involved (aggressors, victims and spectators). The results revealed that there are specific groups, such as vocational programmes, which are involved more frequently in situations of school violence. The main conclusion of the study is that a student's educational path seems to be a highly relevant variable. These especially vulnerable groups need to be included in studies of school violence.

*Keywords:* school violence, peer violence, harassment, aggression, adolescents, educational level, vocational programmes.

## Introducción

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo, es tan antiguo como la propia institución educativa. Aunque sí es cierto que en los últimos años se ha generado una gran preocupación social, como revela el impacto que ha tenido en los medios de comunicación alguna de sus manifestaciones más graves (Martín Seoane, 2008). Dichos medios de comunicación han hecho saltar la alarma social, centrándose en aquellos casos de extrema gravedad, como si esta fuese la única realidad de los centros educativos.

En la presente investigación no solo nos centraremos en dichos casos de violencia extrema entre iguales, sino en todas aquellas situaciones de violencia que se puedan estar viviendo en un centro escolar. Como otros autores ya han planteado previamente en nuestro país (Serrano e Iborra, 2005; Lucas, 2008), asumimos el sentido más amplio que plantea la definición de violencia escolar. Para ello se seguirá la propuesta del *Center for the Prevention of School Violence* (2000): «cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto, o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, disrupciones y desorden».

Dentro de todas las posibles situaciones de violencia escolar (molestar en clase, agresión hacia el profesorado, agresión de los profesores a los alumnos, vandalismo, etc.), sobre la que más estudios se han realizado hasta el momento, tanto en nuestro país como fuera de él, ha sido el maltrato entre iguales (Defensor del Pueblo, 2006). Este tipo de violencia también se ha denominado maltrato por abuso de poder, o *bullying* en la literatura científica internacional. Este término hace referencia al fenómeno del acoso entre iguales. Una de las primeras definiciones que se utilizó (Olweus, 1978) lo describe como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios. Este comportamiento se caracterizaría por dichos aspectos: ser negativo (dañino), intencional y repetido, a manos de uno o más alumnos, dirigido contra otro que tiene dificultad para defenderse (Olweus, 1996, 2005). En nuestro país, al igual que la trayectoria internacional, en la mayor parte de las investigaciones realizadas se ha evaluado el acoso entre iguales, utilizándose principalmente el término de maltrato por abuso de poder (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003, p. 10).

Respecto a los estudios llevados a cabo hasta el momento, estos se han centrado principalmente en la incidencia de este tipo de problemas. En este sentido, se ha



confirmado la amplia prevalencia de estas situaciones de violencia, en muy diversos países de todo el mundo, siendo particularmente alarmante entre los países desarrollados (Akiba, LeTendre, Baker y Goesling, 2002). De las investigaciones realizadas a escala mundial destaca la llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud en los años 2000 y 2001: *Health Behavior in School Aged Children* (HBSC). En ella se evaluó a 163.000 alumnos de 35 países, entre ellos España, siendo el único estudio que permite comparar los diversos países participantes, ya que la metodología empleada fue la misma en todos. Según los resultados obtenidos, un 35 % de los alumnos evaluados informaban de haber participado en episodios de acoso al menos una vez durante los dos últimos meses. Si aumentamos la frecuencia a al menos dos-tres veces al mes, esta descendía a un 11 %. Respecto al rango de edad, ya que es una variable importante en relación a nuestro objeto de investigación el nivel educativo, el mayor incremento en acoso se producía entre los 11 y 13 años.

En relación a los estudios internacionales llevados a cabo fuera de Europa, en Canadá se realizó un estudio, con una muestra de 211 niños y niñas de 8 a 14 años en Toronto, concluyéndose que los porcentajes más altos de agresores se situaban entre los alumnos de 11 y 12 años (Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1994). Por otro lado, los estudios llevados a cabo en Japón (Morita, Soeda, Soeda y Taki, 1999) también han señalado que las experiencias de victimización y de agresión disminuían significativamente con la edad (en un estudio a nivel nacional, con 9.429 alumnos de edades comprendidas entre 6 y 18 años, en cursos de Primaria y Secundaria). Finalmente, hay que mencionar que se concluye el mismo patrón en los estudios llevados a cabo en Australia (Rigby y Slee, 1993). Con una muestra de 25.399 niños y niñas de edades comprendidas entre 8 y 18 años, se obtuvo un descenso significativo de la incidencia de episodios violentos con la edad.

De las investigaciones llevadas a cabo en Europa, es necesario destacar que ya los primeros estudios nórdicos señalaron esta perspectiva respecto al descenso en función de la edad. En Noruega, el país donde se ha llevado a cabo el estudio más amplio hasta el momento, evaluando alrededor de 130.000 alumnos, de entre 8 y 16 años, se concluyó que había una disminución de este tipo de situaciones a medida que aumentaba la edad (Olweus, 1989). Dentro de los estudios anglosajones se señala el mismo patrón: en Inglaterra, Smith y Sharp (1994) observaron un descenso significativo entre los 8 y 16 años, con un ligero incremento al inicio de la Educación Secundaria (con una muestra de 6.758 alumnos de 17 escuelas de Primaria y siete de Secundaria); y en Irlanda (O'Moore, 2000) también se señaló un descenso con la edad (en una muestra de 783 niños de entre 8 y 12 años). En otros países europeos

podemos encontrar conclusiones similares relacionadas con la disminución de participación en este tipo de situaciones y el nivel educativo o la edad. En Italia (tras evaluar 17 escuelas de Primaria y Secundaria, entrevistando a 1.379 alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años) obtuvieron que un alto porcentaje de niños y niñas que se declararon víctimas descendió significativamente en Secundaria (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996). Por su parte, en Portugal (en una muestra con un total de más de 6.100 alumnos, de 18 escuelas de Primaria y Secundaria) también se concluyó que la prevalencia del fenómeno disminuía con la edad (Pereira, Mendoça, Neto, Almeida, Valiente y Smith, 1996).

Respecto a los estudios llevados a cabo en España, en el año 1999 se realizó la primera investigación en centros educativos ubicados en el territorio de las distintas Comunidades Autónomas de España (Defensor del Pueblo, 2000), llevándose a cabo una segunda fase de recogida de datos siete años después (Defensor del Pueblo, 2006). Estas investigaciones han sido las de mayor envergadura realizadas en nuestro país, aunque lejos de las dimensiones alcanzadas por las investigaciones noruegas (con 130.000 alumnos) o los estudios ingleses (con 6.700 alumnos). La Evaluación de 600 centros públicos, privados y concertados, de los cuatro cursos de ESO, confirma los resultados obtenidos en la mayor parte de las investigaciones internacionales, ya que se observa una tendencia a disminuir la violencia a lo largo de la adolescencia y en función del género según el tipo de agresión y del papel de víctima o agresor (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

También a nivel nacional ha llevado a cabo un estudio, en el 2005, el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano e Iborra, 2005), con una muestra de 800 alumnos y alumnas de Secundaria, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. La muestra se seleccionó de forma aleatoria, a partir de la base de teléfonos de Telefónica, a escala nacional. Dicho estudio podría resultar relevante de cara a la presente investigación, ya que se incluyó una visión más amplia de la violencia escolar, no centrándose únicamente en las situaciones de maltrato, pero no se ha presentado ningún resultado respecto a la evolución en función del curso.

Respecto a los estudios llevados a cabo en las diversas comunidades autónomas en España, este resumen se centra únicamente en aquellas investigaciones que han prestado atención al análisis de la edad o el nivel educativo (variables relevantes para nuestro estudio). Para una revisión más detallada de todas las investigaciones llevadas a cabo, consultar los dos informes del Defensor del Pueblo (2000, 2006).

Entre los años 1990 y 1992 se evaluó, en colaboración con el profesor Smith, la incidencia de la violencia escolar en los centros de Sevilla (Ortega, 2000). En esta primera

investigación se evaluó una muestra de 859 alumnos de Primaria y Secundaria (de 11 a 16 años), de cinco centros, encontrándose que había un descenso significativo con la edad, sobre todo a partir de los 15 años. Posteriormente se amplió esta primera evaluación inicial, y entre 1995 y 1998 se evaluaron 4.914 alumnos de 26 centros de Sevilla y su área metropolitana, con edades comprendidas entre 8 y 16 años (Ortega y Lera, 2000). Se evaluaron centros localizados en zonas urbanas de escasos recursos económicos, aquejadas de graves problemas sociales (propios de lo que sociológicamente se consideran zonas deprimidas o marginales, como los propios investigadores lo describen). No son por tanto datos comparables con otras poblaciones, ni representativos de la provincia de Sevilla. Aun así hay que comentar que un 33% de alumnos se confesaban víctimas de maltrato por parte de sus compañeros «ocasionalmente», e igualmente un 33% reconocía haber agredido a sus compañeros «ocasionalmente».

En el año 2001, la Generalitat de Cataluña publicó un trabajo realizado por Elzo, con un total de 7.394 participantes, pertenecientes a 323 grupos de Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria, estudiantes de 110 centros de Cataluña: 12 y 13 años (primer ciclo de ESO), 14 y 15 (segundo ciclo de ESO) y 16 y 18 (ciclos formativos de Grado Medio y Bachillerato). Los datos obtenidos siguen la misma tendencia que la de la mayor parte de las investigaciones comentadas: los problemas de acoso son más frecuentes en los primeros cursos de ESO (Generalitat de Catalunya, 2001). Este mismo patrón de disminución en el segundo ciclo de ESO se menciona en los estudios de otras comunidades, como la Comunidad Valenciana (en un estudio en 36 centros públicos, con una muestra de 3.238 alumnas y alumnos de 3º de ESO, realizado García López y Martínez Céspedes, en el 2001); o el País Vasco (con 80 centros, en cada uno de los cuales se encuestó a un grupo de 2º y a otro de 4º de ESO, en total 1.707 y 1.616, respectivamente, realizado por el Defensor del Pueblo del País Vasco, en el 2006), o en provincias como Valladolid (con 496 alumnas y alumnos de 1º a 4º curso de ESO, pertenecientes a cinco institutos de Enseñanza Secundaria, realizada por Avilés y Monjas, en el 2006).

De las investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, ámbito de investigación del presente estudio, destacan principalmente tres. La primera investigación realizada sobre este tipo de problemas fue en 1989 en Madrid (con una muestra de 1.200 alumnos, de 8, 10 y 12 años de edad, de cinco escuelas públicas y cinco privadas), concluyendo también que el número de agresiones disminuía de forma considerable con la edad (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989).

El segundo grupo de investigaciones que destacan, dentro de las llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, están las realizadas por el equipo de Psicología Preven-

tiva de la Universidad Complutense (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Martín Seoane, Pulido y Vera, 2004; Lucas, Pulido, Martín Seoane y Calderón, 2008; Lucas, 2008). Uno de los estudios llevados a cabo en Madrid ha analizado una muestra incidental de 826 sujetos, de los cursos 2º, 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Garantía Social. Un aspecto novedoso que ha aportado este estudio ha sido la inclusión, en la evaluación, de cursos del nivel educativo de Garantía Social. Estos cursos están considerados como la oferta educativa para aquellos alumnos que no han finalizado ESO. En relación a dichos cursos se encontró que los jóvenes que asisten a ellos tienen creencias más intolerantes, declaran que agraden y excluyen en la escuela, y que son víctimas de violencia en el ocio, con más frecuencia que los jóvenes de su edad que cursan Bachillerato.

Respecto al tercer grupo de los estudios llevados a cabo en Madrid, debemos mencionar el trabajo realizado para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). En él se evalúa una muestra de 4.460 alumnos y alumnas, estudiantes de tercer ciclo de Primaria, y 2º y 3º de ESO (pertenecientes a 91 centros públicos, privados concertados y privados de la Comunidad de Madrid). En dicho estudio se concluye que, si se tiene en cuenta el nivel educativo, hay una mayor presencia de víctimas de agresión verbal, agresión física, exclusión y amenazas, en 5º y 6º de Primaria, que en 3º y 4º curso de ESO.

Para finalizar este recorrido sobre las investigaciones llevadas a cabo sobre violencia escolar, y los niveles educativos evaluados, es necesario mencionar que la mayor parte de ellas se han centrado en muestras de Primaria y Secundaria, sin haber incluido alumnos de otros niveles educativos. En muchos de los estudios realizados se concluye que los porcentajes de participación disminuyen con la edad, a pesar de no haber incluido todas las posibilidades educativas dentro del rango de edad evaluado. En concreto, se puede observar que hay ciertos niveles educativos que no se han incluido, como, por ejemplo, los cursos de Garantía Social (a pesar de ser la oferta educativa dirigida al alumnado que no finaliza satisfactoriamente la Secundaria Obligatoria). El único estudio encontrado en el que se han incluido dichos grupos en la recogida de datos ha sido el llevado a cabo por Díaz-Aguado y colaboradores (2004), en municipios de la zona sur de Madrid. A pesar de la naturaleza incidental de la muestra, señalamos la importancia de los resultados, que ponen de manifiesto la mayor participación de este tipo de alumnado en las situaciones evaluadas.

Por otro lado hay que mencionar que existen muy pocas investigaciones centradas en evaluar grupos de riesgo, en relación al comportamiento violento en el ámbito escolar. Las conclusiones más destacables podrían resumirse en los siguientes dos pun-

tos. En primer lugar, existe un gran consenso entre los estudios previos en señalar el riesgo superior de los chicos en la participación en este tipo de situaciones (Olweus, 1998; Whitney y Smith, 1993; Smith y Sharp, 1994; Defensor del Pueblo, 2006). Estos no solo presentan más comportamientos violentos que las chicas, sino también un mayor porcentaje de acuerdo con actitudes de justificación del uso de la violencia (Díaz-Aguado et ál., 2004), lo que pone de manifiesto la necesidad de poner en marcha intervenciones encaminadas a la superación de la asociación de la intolerancia y la violencia con valores masculinos tradicionales. En segundo lugar, el estudio llevado a cabo en Sevilla (Ortega y Lera, 2000), con alumnos de lo que sociológicamente se consideran zonas deprimidas o marginales (como los propios investigadores lo describen), obtuvo unos porcentajes de participación más elevado que en el resto de muestras (como se ha mencionado anteriormente).

La presente investigación pretende aportar, en comparación con los estudios realizados hasta el momento, un análisis de la incidencia de este fenómeno en la Comunidad de Madrid, a través de una muestra representativa, profundizando en la variable «nivel educativo». Como hipótesis 1 se plantea que los adolescentes pertenecientes a los grupos de 3º y 4º de ESO manifestarán haber vivido más situaciones de violencia (tanto en los papeles de víctima como de agresor o espectador) que los adolescentes de 1º y 2º de Bachillerato, y Grado Medio. Como hipótesis 2 se espera que los adolescentes del grupo de Garantía Social manifiesten haber vivido más situaciones de violencia en los tres papeles evaluados que el resto de los agrupamientos escolares.

## Método

### Muestra

En función del objetivo de realizar el estudio con una muestra representativa de la población de alumnas, mayores de 14 años, escolarizados en centros educativos de la Comunidad de Madrid, se seleccionó a los participantes mediante un diseño muestral de conglomerados aleatorios. Para la obtención de los conglomerados, estratificados por la titularidad del centro (público o privado-concertado), proporcionales al tama-

ño, se utilizó como unidad primaria de muestreo el centro educativo, y como segunda etapa se seleccionó, aleatoriamente, un aula de cada curso escolar (para eliminar el efecto de centro se evaluó solo un grupo por nivel educativo de cada centro seleccionado). Se calculó el tamaño de la muestra en función de la población, con un error máximo del 5% y un nivel de confianza del 95%. Para llevar a cabo dicho análisis de conglomerados aleatorios bietápicos, proporcionales al tamaño, se utilizó como nivel de análisis el centro educativo.

Para la realización del muestreo se establecieron los siguientes criterios de selección de centros:

- Que fueran centros educativos pertenecientes a poblaciones con más de 50.000 habitantes (criterio que suele utilizarse para seleccionar poblaciones urbanas frente a poblaciones rurales).
- Mantener la proporcionalidad respecto a la población de origen, en la variable titularidad del centro (público, privado-concertado).

El número total de sujetos participantes, una vez eliminados los cuestionarios defectuosos, fue de 1.635 adolescentes, que cursaban estudios de 2º ciclo de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Garantía Social. Respecto a la representatividad de los datos en la variable nivel educativo, género y grupo étnico, no se consideró necesario llevar a cabo una ponderación, ya que, tomando como referencia la distribución de estas variables en la población objeto de estudio, se observó que los porcentajes son muy similares.

## Instrumento

Para medir la violencia entre iguales se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) (Díaz-Aguado et ál., 2004). Este instrumento, de aplicación colectiva, pregunta a los adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores una serie de conductas violentas, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1=Nunca, 5=Mucho). El presente cuestionario evalúa los distintos tipos de situaciones de violencia escolar, con idénticas categorías a las utilizadas en los estudios del Defensor del Pueblo (2000, 2006). Es importante mencionar las diferencias entre ambos cuestionarios:

- La inclusión del ítem «me rechazan» en el CEVEO.
- La división del ítem «me acosan sexualmente» en dos («me intimidan con frases o insultos de carácter sexual», y por otro lado «me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual»).
- Varía el período de tiempo en el que los y las escolares deben considerar las agresiones («los últimos dos meses» en el CEVEO, y «desde que empezó el curso» en el cuestionario del Defensor del Pueblo).

## Procedimiento

La aplicación del cuestionario fue colectiva y tuvo una duración aproximada de 50 minutos, previa explicación de las instrucciones necesarias y del propósito del estudio, haciendo énfasis en la confidencialidad de los datos. Una vez finalizada la evaluación, se elaboró un informe inicial, que fue entregado en mano a cada uno de los centros participantes. Además, en aquellos centros que lo solicitaron, se realizó una sesión con el equipo educativo, para comentar diferentes aspectos del estudio, así como pautas de intervención encaminadas a mejorar la convivencia y la calidad de vida de los adolescentes en los centros.

## Resultados

Con objeto de facilitar las comparaciones entre grupos, se realizaron análisis factoriales de los diferentes bloques de conductas, en relación a estas situaciones de violencia evaluadas. Las 15 situaciones (tanto en el bloque de víctimas, como agresores y observadores) fueron sometidas a un análisis de componentes principales, seguido de rotación *Promax*, que permite obtener factores correlacionados. Siguiendo la orientación proporcionada tanto por el criterio de Kaiser (autovalores mayores que 1), como por el *scree* test, así como por consideraciones basadas en la teoría, fueron retenidos tres factores para el papel de víctimas (que en su conjunto explican el 63,11% de la varianza total), y dos factores para el papel de agresores y observadores (explican el 53,87% y 64,53% de la varianza total, respectivamente). Para la situación de victimización se han obtenido tres factores:

- **Exclusión:** formado por las situaciones me ignoran, hablan mal de mí, me rechazan, no me dejan participar, me insultan, y con una consistencia interna de los elementos elevada, mostrando un *alpha* .82 (IC 95%: .81-.84), y unos índices de discriminación (por medio de la correlación corregida elemento-total de la subescala) que oscilan entre .709 y .837.
- **Víctimización de gravedad media:** con los ítems me roban cosas, me esconden cosas, me pegan, me rompen cosas, me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan, me amenazan para meterme miedo, y con un coeficiente *alpha* de .8 (IC 95%: .78-.81), oscilando los valores de los índices de discriminación entre .598 y .785.
- **Víctimización de gravedad extrema:** formado por las situaciones más graves, como me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas, me intimidan con frases o insultos de carácter sexual, me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual y me amenazan con armas, con un coeficiente *alpha* de .86 (IC 95%: .85-.88), mostrando cada elemento elevados coeficientes de discriminación que oscilan entre .746 y .901.

Finalmente se calculó la correlación entre estos tres factores, obteniéndose .499 entre el primer y el segundo factor, y .528 entre el segundo y el tercer factor, siendo menor la existente entre el primero y el tercero (.311). Finalmente, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones factoriales obtenidas por el método de la regresión y las sumativas, siendo muy elevadas las encontradas para los factores equivalentes, todas superiores a 0.98. Por este motivo, se procedió a construir las puntuaciones en los tres factores, sumando los elementos correspondientes. Una vez obtenidas estas puntuaciones factoriales (mediante la suma de las puntuaciones en cada ítem), los posteriores análisis se llevaron a cabo con las nuevas puntuaciones. Este procedimiento se realizó con el resto de papeles evaluados (agresor y observador).

Para la reducción de la dimensionalidad de las conductas como agresor se realizó el mismo procedimiento mencionado, aconsejando la retención de dos factores:

- **Agresión de gravedad extrema:** formado por las situaciones obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas, obligándole con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual, robándole cosas, amenazándole con armas, rompiéndole cosas, intimidándole con frases o insultos de carácter sexual, pegándole, amenazándole para meterle miedo y escondiéndole cosas (coeficiente *alpha* de .85, IC 95%: .83-.86, y unos índices de discriminación que oscilan entre .594 y .794).



- Exclusión y agresión de gravedad media: con las situaciones rechazándole, hablando mal de él o ella, insultándole, poniéndole mote que le ofenden o ridiculizan, ignorándole, impidiéndole participar (coeficiente *alpha* de .85, IC 95%: .84-.86, e índices de discriminación que oscilan entre .707 y .813. La correlación entre los dos factores es de .496.

Respecto a la dimensionalidad en el papel del observador, se obtuvo el mismo patrón que para el papel del agresor, y se retuvieron los mismos factores:

- Observador de situaciones de exclusión y gravedad media: con un coeficiente *alpha* de .91, IC 95%: .91-.92, e índices de discriminación entre .703 y .882.
- Observador de situaciones de agresión de gravedad extrema: con un coeficiente *alpha* de .89 (IC 95%: .88-.90), y unos índices de discriminación de .714 y .813. Como en los casos anteriores, los factores están bastante correlacionados (.536).

Una vez obtenidos los factores, se observaron que las situaciones más frecuentes de violencia escolar, tanto desde el papel de la víctima, como del agresor y el observador, son las asociadas a las situaciones de exclusión y violencia de gravedad media. Se obtienen porcentajes menores en las formas de violencia más graves (como el abuso sexual o las amenazas con armas), como se puede observar en las siguientes figuras, donde se representan las puntuaciones obtenidas, en función del papel evaluado y los factores.

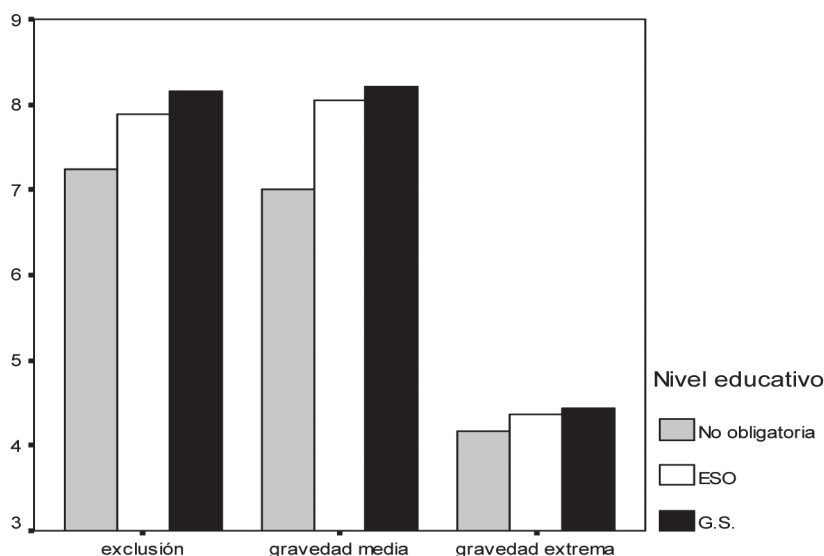
Examinadas las diferencias mediante comparaciones a posteriori de las medias de todos los grupos (mediante el estadístico de Games-Howell), se observó que las diferencias se encontraban siempre entre los mismos grupos. Al encontrar una misma tendencia que se repetía a lo largo de todos los resultados, y para simplificar la exposición de los mismos, los cursos evaluados se han agrupado de la siguiente forma:

- Los alumnos de 3º y 4º de la ESO forman el grupo de 2º ciclo de ESO (que a lo largo del texto se denominará nivel educativo «ESO»).
- Los alumnos de 1º y 2º de Bachillerato y los de Grado Medio forman el grupo de alumnos de la Educación Secundaria no obligatoria (que se denominará como nivel educativo «no obligatoria»).
- El tercer grupo lo formarán los alumnos de Garantía Social (G.S.).

Solo excepcionalmente se presentarán los resultados sin seguir esta agrupación, cuando las diferencias obtenidas entre alguno de los cursos hagan necesaria mantener dicha distinción.

En la Figura 1 se presentan las medias de las puntuaciones en las situaciones de victimización en la escuela, en función de los tres grupos mencionados. Los resultados reflejan que, en los tres tipos de victimización, los alumnos de G. S. presentan una mayor puntuación en comparación con los otros dos grupos.

**FIGURA 1.** Medias obtenidas en los factores de victimización en función del nivel educativo



Como se puede observar, los alumnos de 2º ciclo de ESO y los de G. S. son los que obtienen las puntuaciones más altas en los tres factores evaluados, no pudiendo mantenerse el supuesto de igualdad de varianzas para ninguno de los factores.

Los resultados que se presentan a continuación son los obtenidos en el análisis de varianza a través de la prueba F (ya que son muy similares a los que se obtienen a través de las pruebas robustas de Welch y Brouwn-Forsythe). Lo mismo se llevará a cabo tanto para las situaciones ejecutadas por parte de los agresores, como para las presenciadas por los observadores. Para las situaciones de victimización, el estadístico de contraste F (5 y 1.616 grados de libertad) puso de relieve diferencias estadísti-

camente significativas en función del nivel educativo, tanto en exclusión ( $F=5.824$ ,  $p<.001$ ), como en situaciones de victimización de gravedad media ( $F=10.630$ ,  $p<.001$ ) y victimización de gravedad extrema ( $F=2.385$ ,  $p<.01$ ). Respecto a los contrastes a posteriori se realizaron con el estadístico de Games-Howell, robusto frente a este supuesto. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla I, en ella se puede observar un claro decremento en los alumnos de Bachillerato y Grado Medio, comparado con el 2º ciclo de ESO y G.S. Estos resultados permiten confirmar la hipótesis, sobre la especial vulnerabilidad de los adolescentes de ESO y G.S., quienes manifiestan haber vivido más situaciones de violencia, que los de no obligatoria.

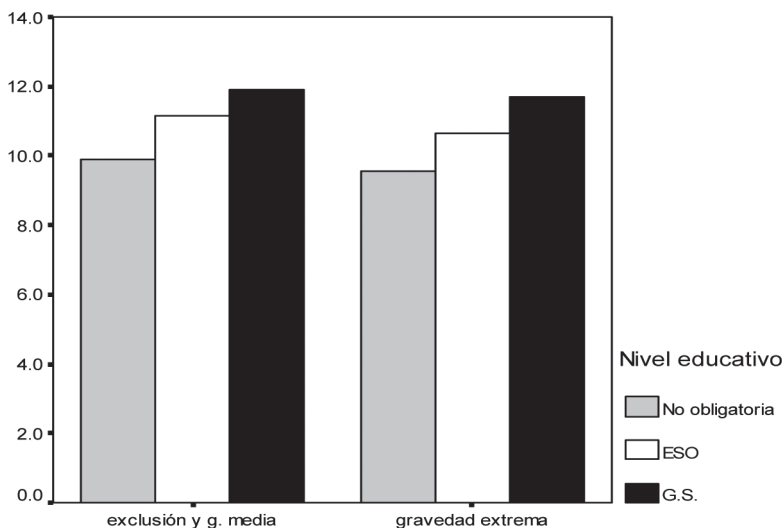
TABLA I. Situaciones de victimización en la escuela en función del curso

Situación	Curso	N	Media	DT	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Games-Howell
						Límite inferior	Límite superior			
Exclusión	1º Bach. (1)	238	7.62	3.51	.22	7.17	8.07	5	25	5<1,3,4,6 6>2,5 3>2
	2º Bach. (2)	168	7.13	2.66	.20	6.73	7.54	5	21	
	3º ESO (3)	386	8.10	3.51	.17	7.75	8.46	5	23	
	4º ESO (4)	352	7.64	3.09	.16	7.32	7.97	5	25	
	G. Medio (5)	92	6.45	2.10	.21	6.04	6.89	5	15	
	G. S. (6)	386	8.15	4.00	.20	7.75	8.55	5	24	
	Total	1.622	7.75	3.43	.08	7.58	7.92	5	25	
Gravedad media	1º Bach. (1)	238	7.23	2.73	.17	6.88	7.58	6	30	3>1,2,4,5 4>2 6>1,2,5
	2º Bach. (2)	168	6.73	1.67	.12	6.48	6.99	6	17	
	3º ESO (3)	386	8.36	3.58	.18	8.00	8.72	6	29	
	4º ESO (4)	352	7.71	2.38	.12	7.45	7.96	6	25	
	G. Medio (5)	92	6.89	2.48	.25	6.37	7.40	6	26	
	G. S. (6)	386	8.20	4.06	.20	7.79	8.60	6	30	
	Total	1.622	7.76	3.20	.07	7.61	7.92	6	30	
Gravedad extrema	1º Bach. (1)	238	4.23	1.54	.10	4.04	4.43	4	20	3>2 6>2, 5 5<3
	2º Bach. (2)	168	4.08	.33	.02	4.03	4.13	4	6	
	3º ESO (3)	386	4.45	1.89	.09	4.26	4.64	4	20	
	4º ESO (4)	352	4.27	1.43	.07	4.12	4.42	4	19	
	G. Medio (5)	92	4.10	.49	.05	3.99	4.20	4	7	
	G. S. (6)	386	4.42	1.66	.08	4.26	4.59	4	20	
	Total	1.622	4.32	1.53	.03	4.24	4.39	4	20	

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la relación con la situación de ser víctima de este tipo de situaciones está más vinculada con el tipo de trayectoria educativa que con la edad de los adolescentes evaluados. Igualmente esto se pone de manifiesto observando las correlaciones encontradas de los tres factores de victimización y la edad. Las correlaciones obtenidas son muy bajas (-019, -08 y -05), lo que señalaría que el ser víctima de situaciones de violencia escolar no desciende con la edad. En este sentido encontramos que incluso hay chicos de 18 a 20 años que obtienen una elevada puntuación (que en concreto serían los alumnos que se encuentran en la situación educativa de G. s.).

Por otro lado, respecto al papel del agresor, en la Figura II se puede observar que los alumnos de G. s. presentan una mayor puntuación media, en comparación con los alumnos de ESO y no obligatoria (en los dos factores evaluados).

**FIGURA II.** Medias obtenidas en los factores de agresión en función del nivel educativo



El estadístico de contraste F (5 y 1.616 grados de libertad) puso de relieve diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo, tanto en exclusión y agresiones de gravedad media ( $F = 8.477$ ,  $p < .001$ ), como en situaciones de gravedad extrema ( $F = 15.267$ ,  $p < .001$ ). Respecto a los contrastes con el estadístico de Games-Howell, se obtuvo un claro decremento en los alumnos de

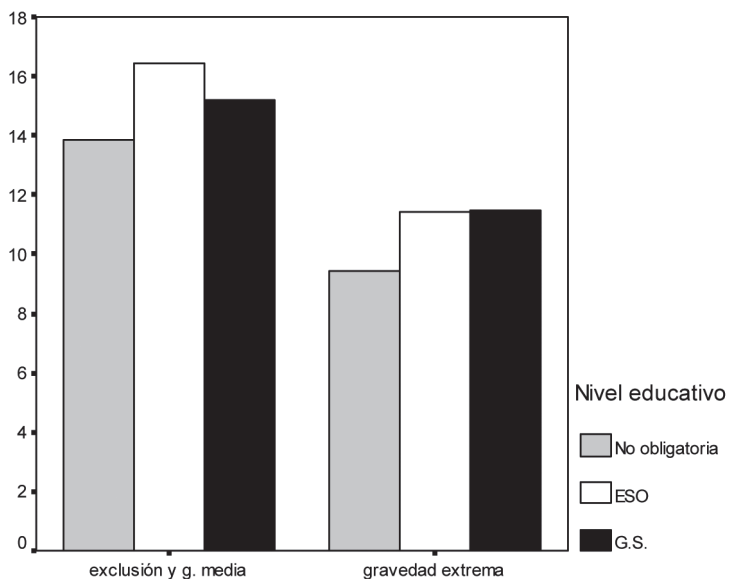
Bachillerato y Grado Medio, comparado con 2º ciclo de ESO y G. S. Estos resultados permiten confirmar de nuevo la hipótesis inicial, sobre la mayor participación de los adolescentes de 3º y 4º de ESO, y de los alumnos de G. S., quienes manifiestan haber participado más en situaciones de violencia, que los adolescentes de no obligatoria.

**TABLA II.** Situaciones de agresión en la escuela en función del curso

Situación	Curso	N	Media	DT	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Games-Howell
						Límite inferior	Límite superior			
<b>Exclusion y gravedad media</b>	1º Bach. (1)	238	9.89	4.54	.29	9.31	10.47	6	30	3>1, 5 4>5 6>1 2, 5
	2º Bach. (2)	168	10.22	3.83	.29	9.64	10.81	6	26	
	3º ESO (3)	386	11.38	5.50	.28	10.83	11.93	6	30	
	4º ESO (4)	352	10.87	4.56	.24	10.39	11.35	6	28	
	G. Medio (5)	92	9.33	3.33	.34	8.64	10.02	6	22	
	Garantía (6)	386	11.88	5.37	.27	11.35	12.42	6	30	
	Total	1.622	10.93	4.93	.12	10.69	11.17	6	30	
<b>Gravedad extrema</b>	1º Bach. (1)	238	9.53	1.70	.11	9.31	9.74	9	25	3>1 2, 5 4>1 2, 5 6>1 2, 4, 5
	2º Bach. (2)	168	9.67	1.52	.11	9.44	9.90	9	17	
	3º ESO (3)	386	10.91	4.41	.22	10.47	11.36	9	45	
	4º ESO (4)	352	10.37	3.63	.19	9.99	10.75	9	45	
	G. Medio (5)	92	9.51	1.16	.12	9.27	9.75	9	15	
	Garantía (6)	386	11.71	4.86	.24	11.22	12.20	9	37	
Total	1.622	10.57	3.80	.09	10.39	10.76	9	45		

Finalmente, en relación a las diferencias obtenidas en función del nivel educativo y el papel del observador, se obtuvieron los resultados que se recogen en la Figura III. Como se puede observar, los alumnos de 2º ciclo de ESO y los de G. S. son los alumnos que presencian en mayor medida este tipo de situaciones.

**FIGURA III.** Medias obtenidas en las situaciones en el papel de observador en el ámbito escolar en función del curso



El estadístico de contraste F (5 y 1616 grados de libertad) puso de relieve diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo, tanto en las situaciones presenciadas de exclusión y agresiones de gravedad media ( $F = 9.697, p < .001$ ), como en situaciones de gravedad extrema ( $F = 11.723, p < .001$ ).

**TABLA III.** Situaciones de observador en la escuela en función del curso

Situación	Curso	N	Media	DT	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Games-Howell
						Límite inferior	Límite superior			
<b>Exclus. y gravedad media</b>	1º Bach. (1)	238	13.84	6.47	.41	13.01	14.67	7	35	3>1, 2, 4, 5, 6
	2º Bach. (2)	168	14.34	6.78	.52	13.30	15.37	7	35	
	3º ESO (3)	386	17.43	8.56	.43	16.58	18.29	7	35	
	4º ESO (4)	352	15.31	7.67	.40	14.50	16.11	7	35	
	G. Medio (5)	92	13.10	6.50	.67	11.75	14.45	7	29	
	Garantía (6)	386	15.21	8.06	.41	14.40	16.02	7	35	
	Total	1.622	15.35	7.78	.19	14.97	15.73	7	35	
<b>Gravedad extrema</b>	1º Bach. (1)	238	9.49	3.63	.23	9.02	9.95	8	30.	3>1, 2, 4, 5 4>1, 2, 5 6>1, 2, 5
	2º Bach. (2)	168	9.45	3.76	.29	8.87	10.02	8	33	
	3º ESO (3)	386	12.08	6.58	.33	11.37	12.69	8	40	
	4º ESO (4)	352	10.76	5.18	.27	10.21	11.30	8	40	
	G. Medio (5)	92	9.36	3.49	.36	8.64	10.09	8	32	
	Garantía (6)	386	11.46	5.80	.29	10.88	12.04	8	40	
Total	1.622	10.83	5.40	.13	10.56	11.09	8	40		

Los contrastes de Games-Howell, que se recogen en la Tabla III, ponen de relieve un claro decremento en los alumnos de Bachillerato, Grado Medio, Garantía Social y 4º de la ESO, comparado con 3º de la ESO, en el factor de exclusión y gravedad media. Respecto al factor de gravedad extrema, se encuentra el mismo patrón observado en los anteriores papeles: una mayor puntuación de los grupos de 2º ciclo de la ESO, y G. s., comparado con Bachillerato y Grado Medio. Estos resultados de nuevo permiten confirmar la hipótesis sobre la especial vulnerabilidad de los adolescentes de 3º y 4º de la ESO, y Garantía Social, quienes manifiestan haber presenciado más situaciones de violencia que los adolescentes de Bachillerato y Grado Medio.

## Conclusiones

Como se encuentra en estudios previos sobre violencia escolar en España (Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Díaz-Aguado et ál., 2004; Martín Seoane et ál., 2005), las situa-

ciones que se producen con mayor frecuencia son las de exclusión, violencia verbal, y contra las propiedades. Aunque obtienen puntuaciones menores, resultan preocupantes los porcentajes de adolescentes que declaran sufrir las formas de violencia más graves (como el abuso sexual o las amenazas con armas). Este patrón, que se repite en los tres papeles evaluados, podría estar relacionado con una posible escalada de la violencia (comenzando con motes para ir pasando lentamente a actos más graves como el aislamiento, el rechazo, hasta la agresión física), y suele ir asociada con la incapacidad de la víctima para salir de dicha situación (Ortega, 2000).

Respecto a los resultados obtenidos en función del nivel educativo, parece que las situaciones de violencia se presentan con mayor frecuencia en los alumnos del segundo ciclo de Secundaria Obligatoria y Garantía Social, en comparación con los de Bachillerato y Grado Medio. Las puntuaciones superiores en los alumnos de 3º y 4º de ESO estarían reflejando la necesidad de concentrar las intervenciones de prevención de la violencia lo antes posible, en la línea de lo encontrado previamente (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994).

Por otro lado, los resultados ponen de manifiesto que los adolescentes de Garantía Social manifiestan haber vivido y presenciado más situaciones de violencia que los adolescentes de Secundaria no obligatoria (Bachillerato y Grado Medio), tanto en el papel de víctima, como de agresor y observador. Estos resultados son de especial relevancia si tenemos en cuenta que los alumnos de estos tres niveles educativos se encuentran dentro del mismo rango de edad (entre 16 y 18 años). Una de las conclusiones más importantes del presente estudio sería la necesidad de matizar la afirmación de que la participación en situaciones de violencia escolar decrece con la edad. En este sentido, la variable «trayectoria educativa» se convierte en un aspecto de gran relevancia. Los datos obtenidos nos permiten concluir que esa disminución probablemente se haya debido a la no inclusión de grupos de riesgo. Como habían planteado Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), basándose en su experiencia aunque no en datos objetivos (como los propios autores explican), lo que puede estar ocurriendo es que los estudiantes de riesgo abandonen los estudios y, probablemente contribuyan, a través de su ausencia, a la reducción del acoso escolar en los últimos años de la escuela secundaria.

Otros estudios previos, centrados en el análisis en profundidad de las características de estos alumnos de Garantía Social, han señalado la situación de vulnerabilidad de este grupo, y la necesidad de diseñar intervenciones específicas (Martín Seoane, Pulido y Vera, en prensa). Se han encontrado relaciones con variables de riesgo en diversos contextos, incluyendo el familiar, como el bajo nivel de estudios de los padres, falta de poder de referencia,



estilos educativos coercitivos y contradictorios, entre otros (Pulido, 2006); la mayor orientación al riesgo (Martín Seoane, 2003); y, finalmente, el mayor porcentaje de acuerdo con actitudes sexistas, intolerantes y de justificación de la violencia (Martín Seoane, Pulido y Vera, 2004). Probablemente la situación de exclusión vivida les haga especialmente vulnerables al desarrollo de comportamientos de riesgo, para manejar los problemas que se les plantean. Las investigaciones con poblaciones en situación de riesgo encuentran que estas formas de afrontamiento se aprenden en el entorno familiar (Hien y Miele, 2003), y se relacionan especialmente con la motivación de eficacia (Taylor, 2002).

Es especialmente importante la necesidad de ayudar a estos jóvenes a afrontar adecuadamente las dificultades que se les plantean, proporcionándoles experiencias de control y autoeficacia en la solución de dichas dificultades, aspectos estrechamente relacionados con el concepto de *empowerment*. Por otro lado, otros estudios previos han señalado la posibilidad de que se estén dando dificultades cognitivas en la comprensión de las diferencias sociales, así como la existencia de elevados niveles de incertidumbre sobre la propia identidad, y una alta activación emocional, problemas que pueden tener su origen en las frecuentes situaciones de indefensión y exclusión que han vivido (Díaz-Aguado et ál., 2004).

De todo lo expuesto se derivan dos importantes conclusiones:

- Las diferencias encontradas entre los alumnos de Garantía Social y el resto de niveles educativos pueden estar relacionadas con la construcción de la identidad en torno a un autoconcepto de grupo marginal y excluido. En este sentido conviene destacar la influencia de los diferentes sistemas en la construcción de esta identidad, y cómo los estereotipos se transmiten a través de las relaciones que estos adolescentes establecen con los diferentes escenarios en los que interactúan (familia, escuela e iguales), a través de los medios de comunicación y las pautas culturales.
- Por otro lado, la necesidad de incorporar esta perspectiva de lucha contra la exclusión, tanto en la investigación como en la prevención de los comportamientos violentos en el ámbito escolar. Esta clara situación de desventaja, por las características sociales, económicas y culturales de su medio, debe ser compensada a través de dispositivos dirigidos a favorecer la inclusión social de estos adolescentes. Dicha intervención debe reducir los factores de riesgo y potenciar los factores de protección, con el fin de generar un estilo de vida orientado a la salud en estos adolescentes, a la vez que modifique las condiciones del contexto social que mantienen estas conductas de desigualdad y discriminación.

Respecto a las aportaciones del presente estudio hay que mencionar las siguientes. En relación a lo novedoso, es importante el haber incluido niveles educativos que apenas se habían evaluado hasta el momento (como son Grado Medio y Garantía Social). Es especialmente interesante incluir este tipo de grupos en el estudio de este fenómeno, a pesar de lo costoso que puede llegar a ser el acceso a dichos alumnos. Por otro lado, el hecho de haber obtenido una muestra representativa permite la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos.

De cara a la realización de futuras investigaciones, en los últimos años se está poniendo de manifiesto la necesidad de incluir aspectos como: evaluar otros tipos de comportamiento violento, como sería el *ciberbullying* (Keith y Martin, 2005; Ortega, Calmaestra y Merchán, 2008); las situaciones de violencia profesor-alumno (Khoury-Kassabri, Astor y Benbenishty, 2009); así como profundizar en las variables que puedan estar mediando en la situación de especial vulnerabilidad de los grupos de garantía social u otros grupos señalados en estudios previos como los varones (Martín Seoane, Pulido y Vera, 2003; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, y Fernández, 2003), o los alumnos percibidos como distintos a la norma dominante, como por su orientación sexual minoritaria (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007).

## Referencias bibliográficas

- AKIBA, M., LETENDRE, H. K., BAKER, F. P. & GOESLING, B. (2002). Student Victimization; National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 30, 829-853.
- ARARTEKO (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Ararteko.
- AVILÉS, J. M. Y MONJAS, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIEMI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21, 27-41.
- BLAYA, C., DEBARBIEUX, E Y LUCAS, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-83.
- CENTER FOR THE PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE (2000). *A Vision for Safer Schools*. Raleigh NC: Center for the Prevention of School Violence.

- CEREZO, F. Y ESTEBAN, M. (1992). El fenómeno de *Bully-victim* entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV, 2, 131- 145.
- DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID, MARCHESI, A., MARTÍN, E., PÉREZ, E. M., Y DÍAZ, T. (Comps.). (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la 32ª Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. Y BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., MONTERO, I., GUTIÉRREZ, H., Y FERNÁNDEZ, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTINEZ ARIAS, R. Y MARTÍN SEOANE, G. (2004). *Prevención de la violencia y la exclusión social. Volumen 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- GARCÍA, R. Y MARTÍNEZ, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO: un estudio sobre la situación en la Comunitat Valenciana*. Valencia: Federació d'Ensenyament de CC.OO. y L'Ullal Edicions.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Barcelona: Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior. Generalitat de Catalunya.
- GENTA, M. L., MENESINI, E., FONZI, A., COSTABILE, A. & SMITH, P. K. (1996). Bullies and Victims in Schools in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- HIEB, D. & MIELE, G. (2003). Emotion-focused Coping as a Mediator of Maternal Cocaine Abuse and Antisocial Behavior. *Psychology of Addictive Behaviors*, 17 (1), 49-55.
- KHOURY-KASSABRI, M., ASTOR, R. A. & BENBENISHTY, R. (2009). Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence against Peers and Teachers: a Cross-Cultural and Ecological Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24 (1), 159-182.
- KEITH, S. Y MARTIN, M. E. (2005). Cyber-Bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 13, 224.
- LUCAS, B. (2008). *Violencia escolar en Educación Primaria*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.

- LUCAS, B., PULIDO, R., MARTÍN SEOANE, G. Y CALDERÓN, S. (2008). Violencia entre iguales en Educación Primaria: un instrumento para su evaluación. *Psicología Educativa*, 14 (1), 47-62.
- MARTÍN SEOANE, G. (2003). *Estrategias de Afrontamiento y Riesgo en la Adolescencia*. Tesis Doctoral Inédita. Madrid: Universidad Complutense.
- (2008): La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar, *Revista de Mediación*, 1, 26-31.
- MARTÍN SEOANE, G., PULIDO, R. Y VERA, R. (2003). Análisis de la violencia entre iguales en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. *Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*.
- (2004). Estudio representativo de la exclusión social en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. *Guidance, Social Inclusion and Career Development*, 356-359.
- (2005). *Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención*. Premio de Investigación del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- (en prensa). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. *Revista de Educación*.
- MORITA, Y., SOEDA, H., SOEDA, K. & TAKI, M. (1999). Japan. En P. D. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER-TAS, D. OLWEUS, R. CATALANO, & P. SLEE (comps.), *The Nature of School Bullying: a Cross-national Perspective* (pp. 309-323). London: Routledge.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington DC: Hemisphere (Wiley).
- (1996). *The Revised Olweus Bully/victim Questionnaire*. Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- (2005). *Bullying en la escuela. Datos e intervención. Violencia y Escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- O'MOORE, A. M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International Report from the 2001/2002 Survey*. Denmark: WHO Regional Office for Europe Publications.
- ORTEGA, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Aprendizaje en práctica, Antonio Machado Libros.
- ORTEGA, R. Y LERA, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying School Project. *Aggressive Behaviour*, 26 (1), 113-124.

- ORTEGA, R., CALMAESTRA, J. & MERCHÁN, J. M. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- PEPLER, D. J., CRAIG, W. M., ZIEGLER, S. & CHARACH, A. (1994). An Evaluation of an Antibullying Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- PEREIRA, B., MENDOÇA, D., NETO, C., ALMEIDA, A., VALIENTE, L. & SMITH, P. K. (1996). Facts and Figures of the First Survey on Bullying in Portuguese Schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- PULIDO, R. (2006). *Adolescencia y conductas violentas. Factores de protección y de riesgo*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- RIGBY, K. & SLEE, P. T. (1993). Dimensions of Interpersonal Relation among Australian Children and Implications for Psychological Well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133 (1), 33-42.
- SERRANO, A. E IBORRA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994). *School Bullying Insights and Perspective*. London: Routledge.
- SULLIVAN, K., CLEARY, M. & SULLIVAN, G. (2005). *Bullying en la Enseñanza Secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- TAYLOR, A. (2002). Writing of Ambition: a Developmental Study of Gender Ethnicity and Achievement Values. *Dissertation Abstracts International: Humanities and Social Sciences*, 63(3-A), 863.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. Y QUEVEDO, G. (1989). *Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula*. En E. ROLAND y E. MUNTHE (Comps.), *Bullying International Perspective*. London: David Fulton Publishers.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. (1993). A Survey of the Nature and Extend of Bullying in Junior/ Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

## Fuentes electrónicas

- DEFENSOR DEL PUEBLO, DEL BARRIO, C., MARTIN, E., MONTERO, I., HIERRO, L., FERNÁNDEZ, I., GUTIÉRREZ, H., Y OCHAÍTA, E. (Comps.). (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por

encargo del Comité Español de Unicef. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor Español del Pueblo. Recuperado de: <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>

- (2006). *II Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por encargo del Comité Español de Unicef. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor Español del Pueblo. Recuperado de: <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>

**Dirección de contacto:** Rosa Pulido Valero. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas. 28223, Madrid. E-mail: [rosa.pulido@psi.ucm.es](mailto:rosa.pulido@psi.ucm.es)



# Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación

## Competences Needed to Use the Main Internet Tools in Education

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-048

**M<sup>a</sup> Carmen Ricoy Lorenzo**

*Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y M.I. Ourense, España.*

**M<sup>a</sup> Luisa Sevillano García**

**Tiberio Feliz Murias**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y DD.EE. Madrid, España.*

### Resumen

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se incluye el desarrollo de competencias transversales, de formación disciplinar y profesional desde diseños abiertos. Por ello, la finalidad principal de este trabajo es conocer la percepción que tienen los estudiantes de las carreras de educación, como agentes implicados en la configuración del EEES, sobre la tipología de competencias que han de desarrollar para la utilización de las herramientas de Internet en el ámbito profesional. El trabajo presentado se encuadra en el enfoque naturalista a través de la técnica del grupo de discusión. Desde este enfoque, se ha enfatizado la importancia dada a las aportaciones de los participantes, las evidencias obtenidas y la tipología de análisis de contenido aplicado. En el estudio han participado 53 personas a través de 11 grupos de discusión, desarrollando el debate e indagando sobre los tópicos centrales de la investigación abordada.

Como hallazgos hay que destacar que las principales herramientas de Internet aplicadas a la educación (páginas web, p2p, e-mail, foros, chat/messenger, videoconferencia/voip, edublog y webquest) requieren del dominio de competencias básicas de tipo informático y de un desa-



rrollo especializado en función de la aplicación virtual, así como de otras habilidades y conocimientos propios de este escenario y del ámbito profesional. La competencia comunicativa se considera como fundamental para la utilización de las herramientas de Internet, así como la de organización y planificación, con el objeto de poder realizar la interpretación de significados y el intercambio entre los usuarios. Es en este escenario en el que existe una elevada exigencia para desarrollar la competencia tecnológica con los estudiantes de las titulaciones de educación, de la que estos son conscientes, cuando las TIC están llamadas a protagonizar un papel primordial como medios de aprendizaje y como recursos valiosos para el ejercicio profesional.

*Palabras clave:* universidad, Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, herramientas de Internet, tecnologías de la información y comunicación.

### **Abstract**

The European Higher Education Area framework includes the development of transversal competences, competences for learning a discipline and professional competences in open designs. The main purpose of this paper is to ascertain how university students of education, as parties involved in the configuration of the EHEA, perceive the types of competences they must develop in order to use Internet tools in their career. The paper is based on a naturalistic approach using the discussion group. This approach is used to emphasize the importance assigned to the participants' contributions, the evidence found and the type of content analysis applied. The study involved 53 people in 11 discussion groups that discussed and inquired into the central research issues.

The leading findings are that the main Internet tools for education (web pages, P2P, e-mail, forums, chat/IM, video conferencing/VoIP, Edublog and WebQuest) require basic computer science competences and some specialization in virtual tools, as well as other skills and knowledge related to the Internet setting and the career field. Communicative competence is seen as fundamental for using Internet tools, as is competence in organization and planning, in order to interpret meanings and user exchanges. Information and communication technologies have a special starring role as the primary means for learning and as valuable resources later in the workplace. This is the setting, where students seeking education degrees have to meet a high demand for technological competence, and they know it.

*Keywords:* university, European Higher Education Area, competences, Internet tools, information and communication technologies.

## Introducción

En la sociedad actual, se han creado nuevas expectativas en la educación asociadas al potencial de las Nuevas Tecnologías (NNTT). En este sentido, la enseñanza universitaria está afrontando un importante cambio. De hecho, la Declaración de Bolonia, centrada en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), incide en la incorporación de modelos de formación orientados también hacia el dominio de la competencia tecnológica. Asimismo, resalta la importancia de focalizar la formación en el aprendizaje del alumnado como sujeto activo a través del desarrollo de un modelo de enseñanza basado en el diseño de competencias.

Sobre el término competencia existen multitud de definiciones y, aunque no es nuestro propósito extendernos en este aspecto, revisaremos algunas de las mismas para ubicar el tema.

Stephenson y Yorke (1998) entienden la competencia como la capacidad para integrar conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión de forma efectiva tanto en situaciones familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes. Entendemos que esta concepción conlleva un grado de complejidad elevado, ya que hace referencia a la posibilidad de resolución tanto en situaciones similares como novedosas. Lasnier (2000) concibe la competencia como la capacidad del «saber hacer» resultante de la integración de distintas habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales) y de conocimientos declarativos, utilizados oportunamente para resolver situaciones con elementos en común.

Nosotros sostenemos que la competencia es la capacidad que se adquiere a través del aprendizaje y de la experiencia (marcada por rasgos de personalidad y del entorno) y que, combinando armónica y dinámicamente un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y emociones, permite afrontar y resolver con éxito distintas situaciones o acciones contextualizadas por analogía o descubrimiento.

El informe de Delors (1996) recoge una caracterización sobre los diferentes tipos de competencias desarrolladas en la educación a través de cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; valorizando así la realización de la persona a partir de la integración oportuna del desarrollo de competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal. Competencias que, desde su dimensión aplicativa, toman significado en la propia acción.

Sobre la clasificación de competencias en la educación superior, en España, hay que citar como referente substancial la recogida en el Proyecto Tuning (vv.AA., 2003) y los Libros Blancos de la Aneca sobre las titulaciones universitarias, que constituyen

un medio de consulta esencial para el diseño de grados. Esta categorización recoge las competencias: transversales, que son comunes y han de trabajarse en todas las titulaciones; de formación disciplinar y profesional, que son propias de cada titulación y materia.

Desde el *European Council* (2000) se entiende el término competencia como la capacidad basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que en general una persona ha desarrollado a través de su formación, incluyendo aquellas que son necesarias para convivir armónicamente con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en una sociedad altamente tecnológica.

El integrante competencial promueve un nuevo planteamiento para concebir la formación universitaria. Entre los principales cambios que han de dar respuesta a la configuración de este emergente paradigma en Educación Superior hay que considerar la construcción de su estructura organizativa, un modelo de enseñanza-aprendizaje que genere el desarrollo de competencias en el alumnado, así como la tipología actual del conocimiento (Calderon y Escalera, 2008). Es en este contexto en el que el desarrollo de las competencias por los estudiantes universitarios para el uso de las TIC debe afrontar un extraordinario reto.

Para Jamieson, Fisher, Gilding, Taylor y Trevitt (2000), los recursos digitales están llamados a generar entramados innovadores en el proceso formativo. Para ello, es necesario el desarrollo de un dominio técnico tecnológico, así como de diferentes habilidades y destrezas; máxime cuando Jackson (2000) constata que, por el momento, el desarrollo de competencias técnicas para el manejo de los nuevos medios es insuficiente como tónica generalizada. A ello, hay que agregar una reciente investigación desarrollada por Virkus (2008), en la que detecta que la integración de las TIC en general y de la Web 2.0 en particular en la educación continúa siendo un importante desafío para los educadores. De ahí, la urgencia de trabajar la alfabetización digital para integrar con firmeza y perseverancia las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Banister y Vannatta, 2006).

El EEES establece que cualquier estudiante universitario debe adquirir competencias para el uso de las TIC. Planteamiento que además se encuentra apoyado por investigaciones que sostienen la inclusión de conocimientos básicos sobre el uso de las tecnologías como competencias profesionales fundamentales (Coughlin, 1999).

Este estudio se ha abordado a raíz de la complejidad e importancia que supone el desarrollo de la competencia medial en el marco del EEES. Con el presente trabajo se pretende conocer la percepción que tienen los estudiantes de las carreras de educación sobre el tipo de competencias substanciales que deben adquirir para la utilización de las herramientas de Internet como futuros profesionales, como un referente

más, a tener en cuenta para los diseños de las propuestas de grados de los títulos de Educación, junto a las directrices competenciales trabajadas por los Libros Blancos del título de grado en Magisterio (Aneca, 2004a), el de Pedagogía y Educación Social (Aneca, 2004b), así como de otros documentos de interés. Ello, con el objeto de mejorar, en lo posible, la configuración del mapa competencial de los diseños de grado. En consecuencia, en este estudio, en lo que afecta a los resultados aquí expuestos se plantearon los siguientes objetivos:

- Descubrir la tipología de competencias que estiman relevantes los estudiantes para el uso de las herramientas de Internet en la profesión.
- Desvelar las herramientas de Internet que consideran como principales los estudiantes para su utilización en el ámbito profesional.
- Indagar sobre la correspondencia que establecen los estudiantes entre las herramientas de Internet y el tipo de competencias que encuentran necesarias para utilizarlas como futuros profesionales de la educación.

## Método

Esta investigación se ha abordado desde un planteamiento bimetódico cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) a través de su integración razonable (Goetz y LeCompte, 1991). Por su amplitud, nos limitamos a presentar una parte de los resultados principales que están encuadrados en el enfoque naturalista de la investigación (Morse, 1991). Desde esta perspectiva, se ha enfatizado la importancia dada a las aportaciones directas de los participantes, el instrumento utilizado, las evidencias aportadas, la credibilidad que nos brinda la información obtenida desde su coherencia, así como al tipo de análisis aplicados (LeCompte, 1995). Los resultados aquí abordados proceden del análisis en profundidad de un tópico o dimensión que constituye uno de los centros de interés de la investigación desarrollada.

Este estudio está enmarcado en un proyecto de investigación en el que se implicaron un total de 12 investigadores (todos ellos profesores de universidad) y un becario, de siete universidades españolas: UNED (6), Universidad Autónoma de Barcelona (1), Universidad de Granada (1), Universidad Complutense de Madrid (1), Universidad de Murcia (1), Universidad de Oviedo (1) y Universidad de Vigo (1).

## Participantes

El debate en torno a las preguntas planteadas se ha desarrollado con 11 grupos de discusión, a los que se invitó a participar al alumnado (los que han aceptado lo hicieron voluntariamente) de diferentes universidades españolas de las titulaciones de Educación (Magisterio -E. Infantil y E. Primaria-, Educación Social y Pedagogía). Este colectivo adquiere un papel activo en el marco del EEES, particularmente en el proceso de aprendizaje y, además, es uno de los agentes implicados en su configuración, que debemos considerar los investigadores, aunque por el momento cuenta con una escasa participación por razones dispares y complejas.

Ante las enormes dificultades que encontramos en este estudio para concretar el número de componentes de los grupos de discusión, ateniéndonos a la disponibilidad para confluir el día, hora y lugar de las reuniones, nos hemos decantado por lo que resultaba factible (Manhein, 1982). De modo que, en total, han participado 53 personas en 11 grupos que oscilaron entre tres y seis componentes: grupo 1 (tres personas), grupo 2 (seis personas), grupo 3 (seis personas), grupo 4 (seis personas), grupo 5 (cuatro personas), grupo 6 (cinco personas), grupo 7 (seis personas), grupo 8 (seis personas), grupo 9 (tres personas), grupo 10 (cinco personas) y grupo 11 (seis personas). Con respecto a la distribución por género, entre estos participantes, se ha cuidado que existiera pluralidad, aunque el número de mujeres fue un poco mayor (30) que el de varones (23); globalmente resultó bastante equitativo en las carreras de Magisterio (18), Educación Social (21) y Pedagogía (14). Con todo, con el objeto de potenciar la diversidad de ideas se han entremezclado en los grupos de discusión los estudiantes de las distintas carreras. El rango de edad de los participantes osciló entre 20 y 51 años.

Teniendo en cuenta la colaboración por Universidad, se ha desarrollado la discusión de los grupos en la: UNED (dos grupos), Universidad Autónoma de Barcelona (un grupo), Universidad de Granada (dos grupos), Universidad Complutense de Madrid (dos grupos), Universidad de Murcia (un grupo), Universidad de Oviedo (dos grupos) y Universidad de Vigo (un grupo). El debate con los respectivos grupos se ha prolongado alrededor de 30 minutos.

## Instrumento y procedimiento de análisis

Uno de los instrumentos utilizados en torno al cual, como adelantamos, nos centramos en este trabajo fue el grupo de discusión. Esta técnica ha sido seleccionada por lo apropiada que resulta para provocar la reflexión y el debate sobre la cuestión objeto de estudio con el grupo humano implicado. El protocolo empleado con los grupos de

discusión, ante la ausencia de encontrar uno que se ajustase a los objetivos de la investigación planteada, se ha elaborado *ad hoc* a partir de los tópicos centrales del estudio.

La recogida de información con los participantes se ha llevado a cabo en el año 2007. La discusión estuvo moderada por siete investigadores de las universidades ya mencionadas, que además se han encargado de su grabación. La transcripción de la discusión desarrollada por los grupos corrió a cargo del becario del proyecto.

En estos análisis ha supuesto un gran apoyo la informática. La transcripción de los textos de la discusión se recogió en formato RTF por su compatibilidad con el programa de *Analysis of Qualitative Data* (AQUAD), dado que, para la categorización, se utilizó el mismo. El sistema categorial se ha desarrollado partiendo de los tópicos planteados en la discusión de los grupos. Por su extensión, hemos seleccionado para abordar en este trabajo la dimensión referida a las competencias que necesitan desarrollar los estudiantes de las carreras de educación para utilizar las herramientas de la red en su profesión. En consecuencia, la categorización se ha determinado a través de dicho tópico como categoría principal y las subcategorías se delimitaron a partir de las aportaciones que hacen los participantes a través de la discusión y siguiendo una concepción naturalista que deriva de la información recogida (Goetz y LeCompte, 1984).

La unidad de codificación utilizada para identificar las respectivas subcategorías fue la idea completa, extraída de los textos transcritos, de modo que algunos fragmentos originaron más de una categoría secundaria. El análisis de contenido se realizó profundizando en el significado que tiene el debate desarrollado por los participantes mediante la determinación y análisis de unidades comunes principalmente (Klick, 2005).

En una primera sesión, sobre un esbozo común de los dos investigadores responsables del análisis de contenido, la totalidad del grupo de investigación ha convenido el tipo de subcategorías con las que se plantearía el análisis de contenido. Además, en este primer encuentro se ha escuchado el consejo de un experto externo para consensuar las subcategorías de análisis con la finalidad de determinarlas desde la mayor adecuación y unidad posible (Fleet y Cambourne, 1984). En una reunión posterior, los responsables del análisis han llevado a debate las nuevas subcategorías que fueron encontrando en la medida en que profundizaron y avanzaron de forma independiente en el trabajo con los respectivos textos. Finalmente, ambos investigadores se han reunido para cotejar y revisar los resultados de los análisis desarrollados individualmente, comprobando que existía consistencia entre los mismos y saturación en la información analizada; asimismo, observaron las pequeñas diferencias sobrevenidas, acordando la integración o rechazo de la aparición de alguna nueva subcategoría. En una reunión posterior presentaron estos resultados al grupo de investigación.

El programa AQUAD facilita la captura de los fragmentos textuales para ilustrar los resultados, que hemos incluido con el objeto de ofrecer alguna evidencia que permita ampliar la reflexión e indagar sobre los datos al lector. Además, teniendo en cuenta que la elevada sistematización intensifica la validez interna y externa de los resultados cualitativos (LeCompte y Preissle, 1993), logramos una potente combinación del uso del AQUAD con el procedimiento de codificación utilizado.

Con este estudio se aportan contribuciones valiosas que pueden transferirse bajo una mirada crítica (Brown y Yule, 1998) e invitan a continuar profundizando en el futuro en el tópico abordado para alcanzar una mayor optimización en las propuestas.

## Resultados

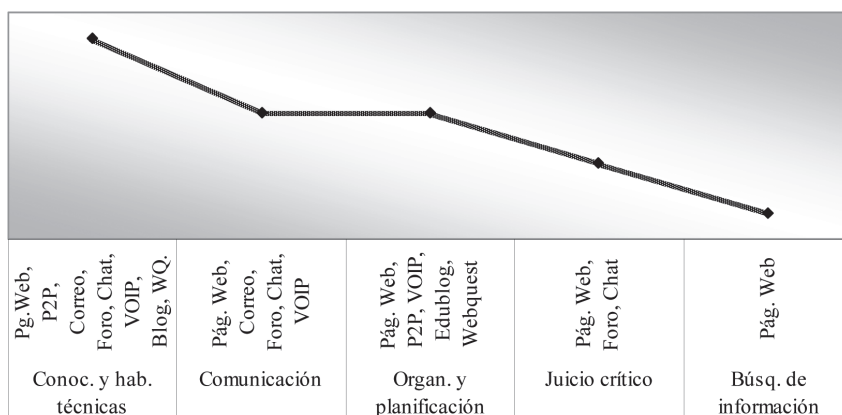
Los participantes coinciden en que es necesario disponer de determinadas competencias que identifican en el debate como primordiales, para utilizar con las que señalan como las principales herramientas de Internet en educación (Tabla 1).

**TABLA 1.** Principales herramientas de Internet y competencias para su utilización

CATEGORÍAS		
Categoría general	Subcategorías	
	Herramienta	Competencia
Competencias necesarias para utilizar las herramientas de Internet en la educación.	Páginas Web	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Búsqueda de información</li> <li>- Comunicación y lenguajes</li> <li>- Organización y planificación</li> <li>- Juicio crítico</li> </ul>
	Red p2p	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Organización y planificación</li> </ul>
	E-mail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Comunicación y lenguajes</li> </ul>
	Foros formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Comunicación y lenguajes</li> <li>- Juicio crítico</li> </ul>
	Chat/Messenger	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Comunicación y lenguajes</li> <li>- Juicio crítico</li> </ul>
	Videoconferencia/ VOIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Comunicación y liderazgo</li> <li>- Organización y planificación</li> </ul>
	Edublogs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Organización y planificación</li> </ul>
	Webquest	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y habilidades técnicas</li> <li>- Organización y planificación</li> </ul>

En la sinopsis de los resultados que se exponen en el Gráfico 1, de entrada puede constatarse que la única competencia que los estudiantes consideran común, nombrándola además de modo reiterado, para aplicar las herramientas de Internet en el ámbito profesional es la referida al dominio de la habilidad técnica que posibilita el manejo informático general; así mismo plasman la importancia que representa el conocimiento informático con diferente grado de especialización, en función del tipo de aplicación virtual utilizada.

**GRÁFICO I.** Preponderancia de las competencias para el uso de Internet



Se pone de manifiesto en este estudio que las competencias señaladas por el alumnado para la utilización de las herramientas de Internet, a su vez, las conciben articuladas en torno a múltiples capacidades y conocimientos propios del ámbito profesional y virtual. De hecho, en adelante, profundizamos en los resultados aportados, considerando para cada una de las herramientas de Internet las argumentaciones que realizaron los respectivos grupos de discusión.

### Páginas web

Las competencias que incluyen los participantes para utilizar las páginas web son aquellas que están ligadas a:



- Conocimientos y dominio técnico de programas y/o aparatos informáticos.
- Búsqueda de información.
- Comunicación y lenguajes.
- Capacidad para organizar el contenido.
- Enjuiciamiento crítico.

Los estudiantes de educación, dentro de su ámbito profesional, estiman como imprescindible saber navegar por la web. Sostienen que deben manejarse con algunos programas y buscadores, ser capaces de delimitar oportunamente el campo de la búsqueda, dominar idiomas y lenguajes de programación, así como poder resolver diferentes problemas técnicos entre los muchos que pueden surgir.

En el debate, han reflexionado y discutido sobre la importancia de poder acceder a las páginas web y navegar sin problemas, con el objeto de buscar con efectividad lo que deseen encontrar. Como ejemplos ilustrativos, véanse los siguientes fragmentos:

Se tiene que disponer de una mínima psicomotricidad fina, además de saber usar un buen motor de búsqueda y tener conocimiento de idiomas (línea 37, grupo 7). Es necesario tener conocimientos específicos sobre el uso de páginas web y su funcionamiento. Se deben tener conocimientos de los elementos de la Web y de cómo funciona. También es necesario conocer sus diferentes herramientas [...]. Hay que conseguir tener acceso a la información y a su tratamiento, ser eficaz en la búsqueda y solucionar los problemas técnicos que van surgiendo (línea 59-65, grupo 11).

Se deduce de los relatos de los participantes que para la utilización de páginas web es necesario disponer también de la competencia comunicativa asociada a aspectos de tipo instrumental (alfabetización básica: lectura comprensiva y escritura, audiovisual y digital), así como del conocimiento y aplicación de pautas que permitan el desarrollo de la interacción. En los textos ilustrativos que ofrecemos, se pone de manifiesto la importancia que le dan los estudiantes al dominio de las competencias de tipo instrumental y digital de nivel más básico:

Debe saberse leer y escribir, manejar bien el programa y saber lo que se busca (línea 108, grupo 2).

Hay que estar convencido de que es un buen medio de comunicación de uso técnico específico (línea 61, grupo 11).

Distintos estudiantes entienden que es necesario disponer del dominio de algún idioma (particularmente del inglés) y de lenguajes de programación para navegar a través de la Web. En la discusión, los participantes justifican su postura haciendo énfasis en que:

Hablar inglés es muy importante. Con todo, eso se puede solventar si se es capaz de encontrar buenos traductores de páginas (líneas 89-90, grupo 2).

Es importante saber que existen unos lenguajes de programación, unos protocolos; conocer el dominio, cómo se forman las direcciones, no explicar el código pero sí decir por qué, hay que saber bien lo que uno tiene delante de la pantalla y saber rellenar un formulario (líneas 112-114, grupo 2).

Los grupos han mantenido además el debate en torno a la competencia de organización y planificación, que estiman necesaria para estructurar los contenidos de las páginas web; incidieron en la relevancia que tiene su adecuada sistematización, con el objeto de sacarles provecho. Los participantes sostienen que la organización del tiempo también es un elemento fundamental para lograr un buen rendimiento y eficacia con la actividad abordada.

Es indudable la importancia que tiene la capacidad de organizar y estructurar la información para extraer los contenidos más adecuados sin que podamos sentirnos desbordados por la inmensidad que se encuentra en la red (líneas 31-33, grupo 3).

Con cierta insistencia los grupos de discusión han hecho referencia a la necesidad de desarrollar competencias que permitan emitir juicios críticos, así como para trabajar la educación en valores con el objeto de formar a ciudadanos cabales con un elevado nivel de autonomía. Han reconocido la importancia que tiene poder mantener el equilibrio personal encontrándose inmersos en un sinfín de posibilidades que facilitan y provocan la entrada en múltiples escenarios y situaciones previsiblemente complejas. Véase el siguiente texto:

Es importante que los niños discriminen lo que están viendo, y también la educación en valores, tiene que ser una cosa conjunta, hay que enseñarles aspectos más técnicos con el uso de los medios pero no solo es importante aprender a manejar el teclado o el ordenador (líneas 122-125, grupo 9).

## Red P2P

Los grupos han tratado en el debate las posibilidades que ofrece una red P2P para realizar intercambios entre usuarios, considerando que su interés fundamentalmente reside en la posibilidad de compartir recursos susceptibles de uso educativo. Los participantes resaltaron las ventajas que presenta la red P2P para el intercambio de archivos (audio, vídeo, texto, *software* o datos en formato digital) por lo eficiente que resulta, reconociendo además que mejora el rendimiento obtenido con estas conexiones y transferencias respecto del *e-mail*.

En la discusión, los diferentes grupos han identificado distintas competencias que consideran imprescindibles para utilizar una red P2P:

- Conocimientos y dominio técnico para el manejo de esta herramienta.
- Organización y planificación de la información.

Es de resaltar la importancia que manifiestan los grupos en torno a la necesidad de contar con habilidades informáticas de carácter especializado, además de un dominio general para manejar una red P2P y conocer los diferentes tipos:

Es necesario saber de dónde bajarte el material, cómo se hace, saber que hay que instalarlo, aunque no se requieren demasiadas competencias porque el programa te va diciendo lo que necesitas, es muy intuitivo (líneas 117-118, grupo 2).

Es necesario conocer los formatos de archivos, cómo comprimirlos, cómo transferirlos, etc. (línea 84, grupo 6).

A los estudiantes les preocupa la seguridad en la red y, consecuentemente, la necesidad de protegerse en una red P2P. En el debate han incidido en que es substancial contar con habilidades técnicas de tipo informático y dispositivos que permitan identificar y evitar los nodos dañinos o infectados, el espionaje en las comunicaciones, así como disponer de grupos seguros para proteger eficazmente los recursos intercambiables. El reflejo de esta preocupación se puede deducir del siguiente fragmento y de otros similares:

Ya lo hemos comentado anteriormente cuando hablamos de las páginas web, pero hay que resaltar que es muy importante conocer los antivirus, saber usarlos y tenerlos actualizados para poder proteger los equipos (líneas 122-124, grupo 2).

En la discusión, los grupos dieron muestra de su preocupación por el desarrollo de la competencia organizativa y de planificación para gestionar la información virtual y utilizar eficazmente una red P2P. Insistieron en que, precisamente, la P2P es un espacio con alcance mundial, a cientos de millones de posibles usuarios, donde lo deseable es que estén conectados muchísimos nodos para que los recursos totales del sistema se incrementen. Resaltaron que, además, el beneficio está en la filosofía de que todos los usuarios compartan, donen o intercambien recursos digitales susceptibles de uso educativo.

## E-mail

En los grupos de discusión, se reconoce que el correo electrónico es un potente y estimulante medio de comunicación en línea que los usuarios pueden manejar con relativa facilidad. Los estudiantes consideran que, para la utilización del *e-mail*, como futuros profesionales de la educación es necesario principalmente:

- Conocimiento y dominio de habilidades informáticas.
- Competencias comunicativas y de lenguajes de programación.

Como adelantamos, en la discusión, los grupos incidieron en la necesidad de contar con conocimientos y habilidades informáticas básicas y de bajo nivel de especialización para utilizar el *e-mail* en el ámbito profesional. Una muestra de ello la revelan los siguientes textos:

Está bien aprender a configurar un correo aunque hoy en día ya no es tan necesario, hay otras vías de acceso muy cómodas (...). Tienes que saber cómo adjuntar un correo, qué tipo de facilidades te da el programa y qué otras cosas te permite hacer (líneas 127-130, grupo 2).

Tienes que contar con un nivel básico para utilizar el ordenador e Internet, conocer el programa de correo, enviar y recibir mensajes, saber mandar a varios contactos a la vez, etc. (líneas 42-43, grupo 3).

Otro de los aspectos que preocupa a los participantes es la protección en la red a través del *e-mail*, en particular frente a los virus. En este sentido, el debate lo dirigieron hacia la conveniencia de contar con mecanismos de protección que contribuyan

a prevenir o evitar, en lo posible, situaciones de riesgo con pérdida o daño de la información. De modo ilustrativo, véase el siguiente texto:

Tienes que conocer filtros de *spam* y saber utilizarlos porque de lo contrario vas a tener muchos problemas (línea 44, grupo-3).

En relación con la competencia comunicativa, la discusión la han focalizado sobre la utilización de algún tipo de protocolo que pueda hacer más factible y fluido el entendimiento a través del correo electrónico: formato y estilo de escritura, técnicas de lectura rápida, etc. Los participantes coinciden en que resulta importante conocer idiomas, en particular el inglés, para traspasar fronteras en la comunicación a través del correo electrónico. A modo de ejemplos, véanse los siguientes fragmentos:

Es necesario conocer el nuevo lenguaje con el que debemos movernos. Conocer y utilizar la jerga informativa (abreviaturas, tipo de letra, tamaño, iconos que representan las emociones, etc.). Dominar esto implica conocer los aspectos lingüísticos y saber utilizar la máquina, para que llegue bien y bien hecho todo. Es necesaria una competencia técnico-lingüística virtual, competencia cibernarrativa, etc. (líneas 113-119, grupo 5).

Es necesario contar con capacidad para analizar, discriminar y seleccionar el correo antes de abrirlo, para evitar problemas. Es imprescindible jerarquizar los correos, organizarlos en carpetas en torno a determinadas temáticas y/o remitentes (líneas 45-46, grupo-3).

## Foros formativos

Los participantes sostienen que los foros de formación, como escenarios de intercambio y de comunicación asíncrona, requieren del dominio de una serie de competencias por parte del profesional. Entre estas competencias, señalan como más importantes las asociadas a:

- Manejo informático.
- Capacidad comunicativa.
- Enjuiciamiento crítico.

Los grupos han coincidido en que es necesario contar con suficientes conocimientos para manejar técnicamente el foro, contando con habilidades informáticas básicas y de un nivel medio de especialización. En este sentido, entre sus argumentos están los siguientes:

Es interesante contar con la competencia a nivel técnico para instalarlos y luego utilizarlos aunque hoy ya tienes otras alternativas (línea 90, grupo 5).

Tienes que contar con un conocimiento de la temática o contenido sobre el que versan los foros, como usuario. Si se trata de que eres el administrador de los mismos, deberás conocer además en profundidad la herramienta de gestión de los foros, sus elementos y su composición (líneas 70-73, grupo 11).

Los participantes sostienen que en los foros de formación se puede generar nuevo conocimiento como consecuencia del diálogo que se produce. Asimismo, hacen énfasis en la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa utilizando habilidades personales de tipo relacional para participar en los foros. Para ello, consideran que se debe conocer y utilizar algún tipo de protocolo que facilite el diálogo y la interacción con el grupo, potenciando diferentes capacidades y actitudes que favorezcan la comunicación a través de este medio asíncrono. Además, han manifestado que estos encuentros virtuales con otras personas suponen un gran estímulo y proporcionan un ecosistema receptivo para comunicarse de forma fraternal, tanto con el profesorado como entre el alumnado y con otros miembros de la comunidad educativa. Véase el siguiente fragmento:

Para participar en un foro no puedes tener miedo a hablar, debes ser extrovertido, has de tener conocimiento del tema que se está tratando, hacerte entender con lo que escribes [...]. Tienes que conocer el lenguaje específico del foro, la jerga propia de este medio. Debe adecuarse el lenguaje en función de los usuarios, saber cambiar el registro del lenguaje en función del foro en el que te encuentras (líneas 48-52, grupo 3).

Los participantes sostienen que los foros de formación constituyen un espacio privilegiado para la potenciación del aprendizaje colaborativo, permitiendo que las personas enjuicien las aportaciones de los demás de forma respetuosa y establezcan, entre sí, lazos de intercambio y compromiso; véase el siguiente fragmento:

Es necesario desarrollar el compromiso moral de participar en los foros sin quedarse como un simple espectador (líneas 45-46, grupo 7).

## Chat / Messenger

Entre las competencias consideradas por los grupos de discusión para el trabajo con el *chat* y *messenger* en el ámbito profesional de la educación están las siguientes:

- Conocimientos y capacidad técnica de tipo informático.
- Habilidades comunicativas y dominio de lenguajes.
- Enjuiciamiento crítico.

Los estudiantes incidieron en la necesidad de disponer de determinados conocimientos y habilidades de tipo informático general y de bajo nivel de especialización para poder utilizar el *chat* y el *messenger*. En esta línea, realizaron algunas reflexiones:

Para saber dónde están los *chat/messenger* hay que tener agilidad mecánica y de lectoescritura. Hay que saber por qué, dónde y cuándo poder meterse. Primero es la necesidad y después resolver el objetivo (líneas 95-98, grupo 6). Es necesario saber agregar, saber qué puedes compartir, saber cómo puedes bloquear a la gente (líneas 146-146, grupo 2).

En los grupos de discusión se resalta la importancia que adquieren los procesos de interacción, desde su privilegiada inmediatez, con el uso del *chat/messenger* como herramientas de comunicación y formación. Además, los participantes valoran la relevancia que adquiere el desarrollo del juicio crítico y disponer de actitudes que favorezcan la interacción, así como la colaboración y el diálogo bidireccional con los demás.

Ejemplos ilustrativos:

El uso del *chat* y *messenger* supone tener una práctica anterior para elaborar con agilidad las respuestas adecuadas. Contar con conocimientos y capacidad para establecer los contactos, tener disponibilidad de tiempo para estar atento a las entradas del interlocutor, etc. (líneas 76-78, grupo 11).

La idea de disponer de unos códigos y de unas normas es interesante, pero si tienes dudas y sabes idiomas tienes conexión con el otro lado del mundo y te lo pueden solucionar gratis [...]. Con el *chat* y *messenger* se favorece la comunicación absolutamente, la creatividad del lenguaje, aunque aprender a redactar y escribir bien es muy importante. Además, son necesarias habilidades interpersonales que se han de desarrollar de forma escrita (líneas 123-153, grupo 9).

Debe existir una voluntad de utilizar el medio por la necesidad de comunicarse con el grupo, en ese caso la competencia sería autocontrolarse y conocerse

bien a uno mismo. Todos podemos descubrir las ventajas que puede ofrecer el medio para facilitar la solución en equipo de problemas profesionales y personales (líneas 100-103, grupo 5).

### **Videoconferencia / VOIP**

Los participantes han recalcado la importancia que tendrá en el ámbito profesional de la educación en un futuro tanto la utilización de la videoconferencia como de la VOIP como medio de comunicación síncrona que integra imagen y sonido fundamentalmente. Sostienen que estas herramientas permitirán mantener intercambios y reuniones de gran plenitud para la comunidad educativa, entre los mismos y distintos agentes (profesorado, alumnado, padres y madres de alumnos) que se encuentren geográficamente en lugares distintos. Las competencias que señalan son sobre:

- Conocimientos y habilidades técnicas.
- Comunicación y liderazgo.
- Organización y planificación.

Los grupos de discusión coinciden en que para el empleo como profesionales de la educación de la videoconferencia y la VOIP también son necesarios conocimientos y habilidades informáticas básicas y con cierto grado de especialización, así como capacidades múltiples de comunicación y liderazgo, planificación y organización.

En la discusión han ahondado en la importancia de contar con conocimientos y habilidades informáticas fundamentales y especializadas que permitan la utilización de la videoconferencia y la VOIP. Asimismo, hacen referencia a otra serie de capacidades que facilitan la utilización de diferentes aparatos electrónicos y tecnológicos de uso complementario, con el objeto de enriquecer la comunicación y contenido de las transmisiones. Un ejemplo de ello puede encontrarse en estos textos:

Hay que saberse conectar a un periférico, encontrar el servidor y poco más (línea 152, grupo 2).

Como moderador o responsable hay que tener un buen dominio acerca del tema o de los contenidos a desarrollar en la videoconferencia, uso de los tiempos y de herramientas auxiliares: proyector de transparencias, cañón de vídeo, pizarras, etc. (líneas 80-82, grupo 11).



Desde el punto de vista lingüístico, entienden que debe tenerse un dominio adecuado del discurso oral que facilite la comunicación virtual, así como capacidad argumentativa y madurez para expresarse oralmente. Piensan que es necesario contar con habilidades interpersonales que permitan saber estar con los demás, estimando que para ello hay que poder utilizar reglas o normas que posibiliten pedir con corrección turnos de palabra, mantener una postura receptiva y agradable hacia el grupo. También resaltaron el papel que debe jugar el moderador o líder del debate; así como el interés que tiene en este, el dominio de la capacidad expresiva y empática para facilitar la comunicación bidireccional fluida y el clima de grupo, además de un conocimiento de la temática para el control del debate. A modo de ejemplo, ofrecemos estos fragmentos:

Hay que saber hablar delante de la cámara, articulando bien, adecuar nuestra forma de hablar en función de cómo se transmite la información, pues no se puede utilizar el mismo discurso que si estás delante de la persona o de un grupo. El lenguaje no verbal también es importante, por eso hay que tener nociones escenográficas para saber mostrarse delante de la cámara de forma apropiada (líneas 59-61, grupo 3).

Un buen profesional debe saber cómo plantear y moderar los temas, su gesto y sus formas son importantes, así como el tono que utiliza. A través de la videoconferencia o de la VoIP se puede humanizar más la relación que en el *Messenger* o *Chat*. Las habilidades interpersonales también son muy necesarias (líneas 157-160, grupo 9).

Los participantes sostienen que, como futuros profesionales de la educación, deben contar con competencias de organización y planificación que les permitan utilizar convenientemente estos recursos virtuales. Véase el siguiente texto:

Tienes que ser un buen planificador y un buen comunicador, ambas cosas. Se entiende que has de organizar y planificar previamente las transmisiones y hay que pensar en distribuir el tiempo para dedicar a la intervención de las participaciones, a las dudas, etc. (líneas 159-162, grupo 9).

## **Edublog**

Inicialmente el grupo se ha referido a la utilidad pedagógica de los *blogs* en la educación (*edublogs*), focalizándola hacia el apoyo que le atribuyen a estos recursos en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, en diferentes contextos de educación formal y no formal. Su aprovechamiento entienden que es extensible a todas las disciplinas y a diferentes temáticas. Sostienen que es un excelente medio de aprendizaje para el alumnado, puesto que potencia la construcción de conocimiento y la colaboración entre iguales y con los educadores. Las dos competencias básicas que identifican están orientadas al desarrollo de:

- Conocimientos y habilidades técnicas.
- Organización y planificación.

Los participantes consideran que el trabajo con los *edublogs*, en el ámbito profesional de la educación, resulta factible contando con los suficientes conocimientos y habilidades informáticas de nivel básico y que, además, su uso requiere de un considerable nivel de especialización técnico. Asimismo, estiman necesario estar en condiciones para identificar las posibilidades pedagógicas y características de este entorno telemático, así como disponer del desarrollo de capacidades de carácter organizativo y para la planificación de los contenidos curriculares y extracurriculares en un escenario virtual.

Fragmentos ilustrativos:

Es necesario contar con un manejo técnico a nivel informático primero y conocimientos sobre las temáticas con las que se trabaje en el *Edublog* (líneas 164-166, grupo 9).

Es necesario subir los datos y comentarios, saber desenvolverse en el dominio, transferir los archivos [...]. Además de lo dicho hay que saber qué es el *edublog* y dónde está situado, saber para qué sirve, qué posibilidades ofrece (líneas 155-158, grupo 2).

Se tiene que poder usar las herramientas para montar el *Edublog* y mantenerlo [...]. Hay que hacer una buena secuenciación de los contenidos, seleccionar y organizar el contenido de manera hipertextual (líneas 57-61, grupo 7).

Hay que organizar la información, categorizarla, saber subirla y editar (línea 63, grupo 3).

## **Webquest**

Los estudiantes de las carreras de educación encuentran que las competencias que deben adquirir para utilizar la *webquest* en el contexto profesional están ligadas fundamentalmente a:

- Conocimientos y habilidades técnicas de tipo informático básico y con un considerable grado de especialización.
- Capacidad de organización y planificación de la información para abordar actividades educativas con esta herramienta.

En la discusión, han señalado que el recurso de la *webquest* resulta muy motivador y útil en la educación para abordar actividades de indagación con el alumnado de forma guiada, potenciando el aprendizaje significativo, cooperativo y autónomo.

Como ejemplos ilustrativos ofrecemos los siguientes textos:

Hay que tener conocimientos elevados de las técnicas informáticas para su empleo, tanto a nivel teórico como práctico, con experiencia en su uso y un buen nivel académico (líneas 88-89, grupo 11).

Hay que tener una metodología, un modelo de aprendizaje para trabajar con la *webquest*. Nunca será tan fácil como lo de toda la vida (líneas 178-180, grupo 9). Se necesita saber hacer una planificación y preparación para el grupo con el que vas a trabajar (línea 181, grupo 9).

Los participantes valoran positivamente la aplicación que tiene el trabajo con la *webquest* al permitir su realización en diversas materias y con multitud de temáticas, pudiendo, a su vez, interrelacionarlas. Pese al alcance pedagógico que le encuentran, mostraron su preocupación por el papel que tiene el formador para contribuir a sintetizar y depurar la información encontrada, sobre todo la procedente de páginas web.

## Conclusiones y discusión

El EEES ha de afrontar con contundencia el extraordinario reto de desarrollar las competencias digitales de tipo transversal y especializado exigidas por la acelerada evolución de la tecnología, de las que el alumnado universitario en este estudio da muestra convincente de ser consciente.

Las herramientas de Internet consideradas como principales para la utilización en el ámbito profesional por los estudiantes de educación son las que por el momento presentan también un uso más extendido entre la ciudadanía: páginas web, la red p2p,

el correo electrónico, los foros formativos, el *chat/messenger*, la videoconferencia/voip, el *edublog* y la *webquest*. Hay que resaltar que estos recursos, sin ser extensibles en la actualidad en nuestro país a la mayor parte de la población, han logrado ya un elevado nivel de penetración socio-laboral y están llamados a jugar un papel relevante en la educación. Por ello, es necesario desarrollar toda una ingeniería pedagógica, centrada en la difusión de modelos de enseñanza-aprendizaje con las TIC (Sulmont, 2004).

La utilización de las herramientas de Internet aplicadas al campo profesional de la educación requiere el dominio de conocimientos y habilidades básicas de tipo informático, con diferente grado de especialización en función del instrumento virtual; y además ha de disponerse de otras habilidades, capacidades y conocimientos propios de este escenario y ámbito laboral. Hemos de tener en cuenta que diferentes autores sostienen que la formación en TIC continúa siendo deficiente y su expansión reducida (Wallace, 2003; Clares y Gil Flores, 2008). Restricción que, si no se resarce, perpetuará una utilización dilatada de las TIC en la educación y una gran contrariedad en el contexto del EEES.

La competencia comunicativa y en lenguajes se encuadra entre las principales para la utilización de las herramientas de Internet. De hecho, el dominio de esta capacidad es fundamental para poder realizar la interpretación de significados, así como para el propio acceso a los contenidos de la red, su elaboración o reelaboración y para establecer el intercambio. Todo ello, teniendo en cuenta las características que presenta la comunicación a través de Internet que, en gran medida, se encuentra supeditada a normas hipercontextuales y sociales determinantes, con un lenguaje diferenciado. Como sostienen Marcelo y Perera (2007), la comunicación en el ambiente virtual se diferencia de la presencial estableciendo diferencias en el tipo de interacción. Asimismo, existe la necesidad o conveniencia del conocimiento del inglés y de distintos programas para optimizar el aprovechamiento del entorno telemático.

Se indica el desarrollo de la capacidad crítica a la par del de diferentes actitudes y valores encaminados a afrontar, con criterio analítico, el uso de las herramientas de Internet, esencialmente en el trabajo con: páginas web, foros de formación y *chat/messenger*. De hecho, los educadores tienen la responsabilidad moral de ayudar al alumnado a formarse crítica y conscientemente con las TIC. La contribución significativa de estas herramientas debe promover también la participación comprometida de los implicados, su comprensión y tolerancia (Kilbourn y Álvarez, 2008).

Una de las características fundamentales de la comunicación asíncrona a diferencia de la síncrona, es el grado de análisis y desarrollo crítico que permite (Harasim, 1990). Es de resaltar que la comunicación a través de los foros formativos y el trabajo con páginas web facilita y potencia la reflexión y el análisis de la información. Asimismo,

mo, Van Gorp (1998) sostiene que la web es un espacio para acceder a la información y colgarla, así como un entorno para la comunicación interactiva y la construcción de nuevo conocimiento.

La capacidad de organización y planificación es necesaria para el uso de los recursos de Internet y permite el trabajo de gestión que requiere la utilización de *edublogs* y *webquests*; así como para el diseño y estructuración de los contenidos de la actividad de tipo comunicativo y formativo abordada con páginas web, junto a la facultad para la búsqueda y selección de información.

En el caso de la red P2P, es también relevante disponer de capacidad para la gestión de los medios, susceptibles de uso educativo, presentes en la red considerando la cantidad, amplitud y multivariedad de los recursos que alberga este sistema; así como la repercusión que tiene el tráfico de usuarios y nodos conectados, el alcance de la velocidad de Internet para su adquisición y para el de las donaciones.

El escenario del EEES presenta una elevada exigencia para abordar la formación enfocada al desarrollo de competencias tecnológicas y, además, las TIC están llamadas a protagonizar un papel primordial como medios de aprendizaje y recursos de enseñanza. De hecho, en los últimos años se le concede una considerable atención al aprendizaje colaborativo apoyado en la tecnología virtual (Pragnell, Roselli y Rossano, 2006). La creciente utilización de Internet en contextos de aprendizaje cuenta con componentes esenciales para promover e integrar con efectividad modelos de enseñanza-aprendizaje innovadores.

Para que la Sociedad del Conocimiento sea una realidad y continúe contribuyendo al progreso mundial es necesario que los ciudadanos puedan acceder a las TIC de modo normalizado en las respectivas facetas de la vida. Reto que no solo está supeditado al propio conocimiento sino que, además, se encuentra condicionado por las posibilidades de acceso y el uso que se hace de las herramientas digitales con toda la repercusión que esto conlleva para las personas.

## Limitaciones y prospectiva

El desarrollo de competencias por los estudiantes se contempla en el contexto de adaptación de la docencia al EEES como un elemento primordial de la formación. Por ello, el alumnado universitario ha de adquirir aquellas competencias de carácter trans-

versal y profesional que se definirán con el mejor acierto y sensatez posibles en los respectivos títulos y, entre ellas, las digitales se presentan como substanciales de cara al ejercicio de la profesión.

Desde este trabajo pretendemos contribuir a la configuración del mapa competencial de los diseños de grado en educación conscientes de la importancia que esto supone, aunque únicamente como un referente más, sin descuidar la revisión de los documentos oficiales y otras investigaciones existentes, para poder favorecer el avance de su posible optimización. Dada la limitación que un estudio de estas características entraña, por la gran complejidad y amplitud que envuelve la temática abordada, es oportuno seguir indagando sobre esta problemática con el objeto de proponer nuevas alternativas que complementen y amplíen las aportaciones aquí expuestas. Además, hemos de considerar la realización de estudios periódicos debido al dinamismo en el que se sitúa un campo tan emergente como el que tratamos.

## Referencias bibliográficas

- BANISTER, S. & VANNATTA, R. (2006). Beginning with a Baseline: Insuring Productive Technology Integration in Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (1), 209-235.
- BROWN, G. & YULE, G. (1998). *Discourse Analysis*. Cambridge: University Press.
- CALDERON, C. Y ESCALERA, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 11, 237-256.
- CLARES, J. Y GIL FLORES, J. (2008). Recursos tecnológicos y metodologías de enseñanza en titulaciones del ámbito de las ciencias de la educación. *Bordón*, 60 (3), 21-33.
- COUGHLIN, E. D. (1999). Professional Competencies for the Digital Age Classroom. *Learning and Leading with Technology*, 27 (3), 22-27.
- DELORS, J. (1996). *Informe de la Unesco. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FLEET, A. & CAMBOURNE, B. (1984). The Coding of Naturalistic Data. *Research in Education*, 41, 1-15.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.

- (1991). *Qualitative Research in Social Studies Education*. En J. P. SHAVER (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning, a Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 56-57). New York: MacMillan Publishing Co.
- HARASIM, L. M. (1990). *Online Education: Perspectives on a New Environment*. New York: Praege.
- JACKSON, L. (2000). Applying Virtual Technology: a Joint Project Between the University of Queensland and Townsville State High School. *Australian Science Teachers Journal*, 46 (2), 19-23.
- JAMIESON, P., FISHER, K., GILDING, T., TAYLOR, P. G. & TREVITT, A. C. F. (2000). Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research and Development*, 18 (2), 221-236.
- KILBOURN, B. & ÁLVAREZ, I. (2008). Poot-Metaphors for Understanding: a Framework for Teachers and Teacher Educators of Information and Communication Technologies. *Computers and Education*, 50 (4), 1.354-1.369.
- KLICK, U. (2005). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- LECOMPTE, M. D. & PREISSE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press.
- MANHEIN, H. L. (1982). *Investigación sociológica*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C. Y PERERA, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.
- MORSE, J. (1991). On the Evaluation of Qualitative Proposals. *Qualitative Health Research*, 1 (2), 147-151.
- PRAGNELL, M. V., ROSELLI, T. & ROSSANO, V. (2006). Can a Hypermedia Cooperative e-Learning Environment Stimulate Constructive Collaboration? *Educational Technology and Society*, 9 (2), 119-132.
- SULMONT, L. (2004). La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1/2, 163-176.
- STEPHENSON, J. & YORKE, M. (1998). Creating the Conditions for the Development of Capability. En J. STEPHENSON & M. YORKE (Eds.), *Capability and Quality in Higher Education* (pp. 1-13). London: Kogan Page Editorial.
- VAN GORP, M. (1998). Computer-mediated Communications in Preservice Teacher Education: Surveying Research, Identifying Problems, and Considering Needs. *Journal of Computing in Teacher Education*, 14 (2), 8-14.

- VIRKUS, S. (2008). Use of Web 2.0 Technologies in LIS Education: Experiences at Tallinn University, Estonia. *Program-Electronic Library and Information Systems*, 42 (3), 262-274.
- WALLACE, R. M. (2003). Online Learning in Higher Education: a Review of Research on Interactions among Teachers and Students. *Education, Communication and Information*, 3 (2), 241-280.

## Fuentes electrónicas

- ANECA (2004a). *Libro blanco del título de grado en Magisterio*. Recuperado el 20 de octubre de 2008, de: [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf) Volumen 1.
- (2004b). *Libro blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Recuperado el 20 de octubre de 2008, de: [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf) . Volumen 1.
- EUROPEAN COUNCIL (2000). Lisbon European Council (Presidency conclusions), Lisboa, 23-24 de marzo. Recuperado el 3 de enero de 2009, de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- LECOMPTÉ, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1). Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- VV.AA. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado el 12 de Julio de 2008, de: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

**Dirección de contacto:** M<sup>a</sup> Carmen Ricoy Lorenzo. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Castela, s/n. 32004, Orense. E-mail: [cricoy@uvigo.es](mailto:cricoy@uvigo.es).





# Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI

## The Impact of Globalisation in the European University of the 21<sup>st</sup> Century

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-049

María José García Ruiz

UNED. Facultad de Educación. Departamento. Historia de la Educación y Educación Comparada. Madrid. España

### Resumen

El estudio que se presenta analiza el impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. El artículo valora las transformaciones que está experimentando la universidad europea como consecuencia de la globalización, así como la dicotomía tradición-reforma en ámbitos diversos de la institución universitaria como el *ethos*, la teleología, la epistemología y la función social de la universidad. El análisis diacrónico de estas concepciones se realiza, entre otros elementos, mediante el contraste de la visión contenida en emblemáticos informes británicos: el Informe Robbins (1963) y el Informe Dearing (1997). La comparación de concepciones es, asimismo, llevada a cabo mediante la valoración del contenido de los candentes debates que, actualmente, se están desarrollando entre los académicos denominados «modernistas» (Filmer, Bauman) y los «postmodernos» (Scott).

Una de las conclusiones del presente estudio apunta que el fenómeno de la globalización y procesos como el de Bolonia parecen sancionar la implantación de estrategias neoliberales en la universidad. Ello, no obstante, puede entrar en conflicto con los objetivos democratizadores a los que la institución universitaria está obligada a dar respuesta en la era de la sociedad del conocimiento. Otra de las conclusiones del análisis realizado apunta a que la función de «innovación» que la agenda «postmoderna» parece imponer a la universidad, es más propia para ser desarrollada por otras instituciones, no universitarias, de enseñanza superior. El perjuicio social de vincular en exceso la universidad a la industria es incalculable: a las humanidades y las cien-

cias sociales compete, más que a otras materias de creciente primacía, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar. En su respuesta a la globalización, la universidad no puede abdicar de su *etbos* constituyente y siempre vigente: la conducción de los destinos de la sociedad en la que se inserta.

*Palabras clave:* universidad, Espacio Europeo de Enseñanza Superior, modernistas, postmodernistas, teleología, epistemología, globalización, neoliberalismo, democratización, sociedad del conocimiento.

### **Abstract**

This article analyzes the impact of globalisation on the 21<sup>st</sup> century European university. The article evaluates the transformations that are currently taking place in the European university as a consequence of globalisation and the dichotomy between tradition and reform in different realms of the university as an institution, such as *etbos*, teleology, epistemology and the social function of the university. These concepts are analyzed diachronically by contrasting the argumentation of landmark British reports such as the Robbins Report (1963) and the Dearing Report (1997). Concepts are also compared by means of weighing the contents of the hot debates currently taking place between what are termed *modern* academics (e.g., Filmer, Bauman) and *post-modern* academics (e.g., Scott).

One of the conclusions of this study points to the fact that the phenomenon of globalisation, together with factors such as the Bologna Process, seems to sanction the establishment of neoliberal devices in the university. Such strategies can, nevertheless, conflict with the objectives of spreading democracy; the university is obligated to give an answer to such objectives in the era of the knowledge society. Another conclusion of the analysis deals with the fact that the *innovation* function that the *post-modern* agenda seems to impose on the university could be performed more suitably by other institutions of higher education than the university. The social damage derived from the process of linking the university too tightly to industry is incalculable: It is the humanities and the social sciences, more than other disciplines now acquiring primacy, that must design the model of society and of men for the century that has just started. In its response to globalisation, the university cannot abdicate from its own permanent *etbos*: the steering of the fate of the society in which the university is contained.

*Keywords:* university, European Higher Education Area, modern, post-modern, teleology, epistemology, globalisation, neoliberalism, democratization, knowledge society.

## Introducción

En los círculos académicos, ha habido y sigue habiendo mucho debate sobre la naturaleza y el significado de la globalización. Hay autores que afirman que la globalización «constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial» (Dale 2007, p. 48) por la cual los «gobiernos nacionales son consreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales [...] y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales» (Dale, 2007, p. 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordenadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la «paradoja» de la globalización (Dale, 2007, p. 49). Quizá las realidades de «unificación» y «homogeneización» sean las que, de forma más inmediata, se asocien al proceso de globalización cuando este es evocado. Este influjo unificador es también patente en tanto que dichas organizaciones se rigen por una ideología común con rasgos clave, de índole económica, que constituyen los «filtros ideológicos» (Dale, 2007, p. 51) que informan de la dirección a adoptar por las decisiones de la política nacional. La globalización, en este sentido, crea retos similares para los Estados, los cuales emiten sus posibles respuestas en modos similares (Dale, 2007, p. 48).

Pero, por otra parte, hay autores que realizan un énfasis preferente en el potencial diversificador de la globalización (Dale, 2007; Gibbons, 2004). El argumento central de estos autores radica en que, frente a los tradicionales mecanismos de influjo político externo (préstamo de políticas, *borrowing policies*, aprendizaje de políticas, *learning policies*), los mecanismos de influjo político externo de la globalización poseen unas características, cualitativamente diversas de los anteriores, que suponen una fuente de diversificación en las políticas nacionales sometidas a su influjo (Dale, 2007, p. 49). Según estos autores, los mismos nuevos mecanismos a través de los cuales opera la globalización (armonización, diseminación, estandarización, establecimiento de interdependencia, imposición) (Dale, 2007, p. 52), no son meros conductos neutros, sino que ellos mismos condicionan y modifican la naturaleza del efecto que suscitan, especialmente en las tres formas principales de regionalización (Europa, Asia y América).

El fenómeno de la globalización y sus efectos tanto homogeneizadores como diversificadores se están dejando sentir en la universidad europea del siglo XXI.

Existe, de hecho, abundante literatura dedicada al análisis de la naturaleza y los rasgos básicos de este impacto (Marginson, 2007; King, 2004; Edwards, 2004; Bjar-nason, 2004; Smith y Webster, 1997). A grandes rasgos, podría decirse que el efecto principal de la globalización en la universidad europea actual está radicando en el triunfo, al menos teórico y coyuntural, de la agenda postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la universidad contemporánea.

Al referirnos a la terminología de «modernismo» y «postmodernismo» convendría aludir, siquiera brevemente, al significado de estos dos conceptos. El académico e historiador Ignacio Sotelo afirma que «el adjetivo *modernus*, que se deriva de *modus*, [...] empieza a emplearse a partir del siglo IV d. C. y hace mención [...] a lo actual, a lo propio de los días que vivimos. [...] La aparición del neologismo *modernus* supone la conciencia de una brusca ruptura en la continuidad histórica: lo que fue ya no es: se viven “tiempos nuevos”» (Sotelo, 2003, p. 45). El académico Sotelo deja constancia de la identidad originaria de «moderno» y «cristiano»: «la primera modernidad, médula de todas las ulteriores, es el cristianismo» (Sotelo, 2003, p. 47). Este autor identifica, además, en el origen, lo europeo con lo cristiano. El mundo moderno, pues, empieza con el cristianismo, y desde ahí se han establecido etapas intermedias: la edad intermedia, *medium aevum* (Edad Media); la modernidad renacentista (siglo XV); la modernidad ilustrada (siglo XVII), y así hasta la edad contemporánea (Sotelo, 2003, p. 48). Por su parte, para este académico, el postmodernismo o postmodernidad «no significa más que “lo que viene tras la modernidad”, pero que comporta la conciencia [...] “de algo nuevo” que no encaja en aquella» (Sotelo, 2003, p. 58). Sotelo argumenta que la noción de postmodernidad hay que involucrarla a la crisis radical de valores cristianos, tanto en sus formas conscientemente religiosas, como aquellas ya secularizadas: «Si el sustrato permanente de la modernidad es la idea de Dios, incluso secularizada en la de Razón, así como sus valores son los cristianos de libertad, igualdad y fraternidad, la postmodernidad supone la supresión radical de cualquier forma de monoteísmo, también en la forma de universalismo de la razón» (Sotelo, 2003, p. 58). Nietzsche es el filósofo que anuncia la postmodernidad. «Pensar la postmodernidad [...] consiste en hacerse cargo de la “muerte de Dios” con todas sus implicaciones. La postmodernidad [...] no sería otra cosa que una interpretación del mundo consecuentemente atea» (Sotelo, 2003, p. 59).

## Transformaciones en la universidad europea en tiempos de globalización

Hay académicos que afirman que la universidad contemporánea está en crisis (Cowen, 1996, p. 245). Podríamos decir, con mayor exactitud, que la universidad actual está en crisis porque lo está la sociedad en la que dicha universidad está inserta. Nos hallamos, a comienzos del siglo XXI, en un momento de emergencia de una «sociedad nueva». Históricamente, en todos los momentos en que ha ocurrido un cambio semejante, la universidad ha sido –y lo es ahora también– convocada para ayudar a diseñar y consolidar el cambio social (Fernández, 1999, p. 210). La universidad está siendo convocada por la Unión Europea y los Estados Miembros para repensar los fines y la naturaleza del conocimiento en una época de tránsito de los tiempos modernos a los «postmodernos». La universidad es, además, convocada porque, precisamente, la nueva sociedad emergente es la sociedad del «conocimiento». En este sentido, «si el conocimiento es la electricidad de la nueva economía internacional-informacional, entonces las instituciones de enseñanza superior son las fuentes de poder en las que dicho desarrollo debe descansar» (Castells, 1994, pp. 15-16, citado por Cowen, 1996, p. 253). Por último, cabe justificar el protagonismo de la institución universitaria en la agenda política actual en tanto que la instrumentalización de la educación para liderar el proyecto político, económico, social y cultural europeo, ha sido un hecho manifiestamente reconocido por Unión Europea en su ratificación del Tratado de Maastricht (1997). Dicha instrumentalización ha comenzado por la universidad, institución originaria y primera de los sistemas educativos, a partir de la cual y en respuesta a la cual se han configurado los restantes niveles educativos (García Garrido, 1998, p. 47).

No puede sorprender, pues, la centralidad recurrente de la temática de la institución universitaria en los diversos foros internacionales y nacionales actuales (Comisión Europea, 1993; Comisión Europea, 2006; Smith y Webster, 1997). En dichos foros, dista de haber consenso en relación a la naturaleza y las funciones de la institución universitaria. Así, aun a riesgo de simplificar, podríamos categorizar las posturas existentes en dos extremos. Por un lado, podemos destacar la postura de aquellos académicos «modernistas» que defienden que la idea de la universidad europea del siglo XXI es una continuidad y evolución de la tradición liberal que contempla la adquisición del saber como un fin suficiente en sí mismo. Estos académicos afirman que la universidad puede seguir ejerciendo sus funciones sociales tradicionales: función de reproducción cultural, y función de docencia e investigación pura y desinteresada (Filmer, 1997; Kumar, 1997). De hecho, este grupo de académicos

cuestiona la existencia real y operante de una era «postmoderna». Así, autores como Filmer establecen que «la lógica de los *posts* -sociedad *postmodernista*, epistemología *postestructuralista* y economía *postindustrial*- es una que informa la teoría especulativa, pero no es aún una socio-lógica, por lo cual no tiene correlatos sociales o culturales sustanciales y no puede proveer, por ello, una adecuada consideración del papel social de la enseñanza superior» (Filmer, 1997, p. 57). En el otro extremo, podemos citar la visión de aquellos otros académicos «postmodernistas» que defienden que la institución universitaria está alcanzando y se encamina hacia tal grado de diferenciación, especialización y profesionalismo, que ello exige una auténtica redefinición revolucionaria de funciones sociales. Entre dichas nuevas funciones sociales se destacan, especialmente, la función de cambio social, la función de enseñanza e investigación dirigida en respuesta a las demandas laborales, y la función de innovación (Bauman, 1997; Scott, 1997).

Más allá de las divergencias en los contenidos de sus discursos, en lo que sí hay un consenso manifiesto por parte de ambos grupos de académicos es en el reconocimiento de los cambios que ha experimentado la universidad en los últimos años, y que han afectado, en parte, a la naturaleza de esta institución. Así, los cambios más relevantes que se han producido en la universidad se cifran en el tránsito de una cultura de elite en la universidad a otra cultura de masas, la drástica disminución de recursos tradicionalmente destinados a esta institución, la devaluación del valor de las titulaciones universitarias (consecuencia del crecimiento en el número de estudiantes), la gestión universitaria de tipo empresarial, el impacto de la tecnología de la información -que posibilita la impartición de la enseñanza más allá de los confines geográficos del campus tradicionalmente concebido-, y la supuesta conducción de la universidad según una agenda predeterminada por el gobierno y la industria -que condiciona una enseñanza de destrezas y una investigación acorde a los intereses gubernamentales (Smith y Webster, 1997, pp. 1-5). De los cambios citados quizá el que incide en mayor medida en el cambio de la naturaleza de las universidades es el primero, es decir, el que está provocando el tránsito de una universidad concebida para la elite social a una diseñada para las masas. Ello especialmente en el modelo anglosajón de universidad, más que en el modelo francés o alemán de universidad, debido al ideal británico de «intimidad» entre profesores y estudiantes (Gellert, 1993, p. 12). Las transformaciones aludidas experimentadas por la actual universidad europea explican el cambio progresivo de funciones que está sufriendo esta institución, y testifican el impacto de la globalización en la misma.

## Impacto de la globalización en el carácter, la idea y la teleología de la universidad europea

Desde sus orígenes medievales, la institución universitaria ha presentado un inequívoco rasgo de internacionalidad. Junto con esta apertura de la universidad en sus orígenes, hay que destacar el carácter de universalidad del que siempre ha hecho gala el conocimiento, en esos siglos de «currículo común» universitario basado en la Teología (King, 2004, p. 46), desarrollada mediante el uso estandarizado del latín. La movilidad de profesores y estudiantes, tan común en el siglo XXI, dista de ser un dispositivo innovador dispuesto por la Unión Europea para favorecer la integración global de las universidades europeas, en tanto que, ya en el siglo XI, reputadas universidades como la de Bolonia atraían a estudiosos desde los lugares más remotos en busca de la interpretación del saber desarrollado en dichas instituciones. Podemos decir que, tras una etapa histórica en la que los Estados-nación han instrumentalizado la educación superior para formar a los ciudadanos más acordes con su proyecto político, la globalización ha devuelto a la universidad su carácter internacional promotor y receptor de la movilidad académica. No obstante, los paradigmas de «responsividad» y de rendición de cuentas que operan en los procesos globalizadores «han dotado al (nuevo) internacionalismo de la universidad de tintes empresariales» (King, 2004, p. 47). Ello se explica porque, a medida que la universidad se privatiza paulatinamente, y sus servicios se conciben como comercializables y como fuente de ingresos que reemplazan la decreciente financiación pública, el internacionalismo se concibe, fundamentalmente, en términos de mercados exteriores: se trata de «exportaciones» en la forma de reclutamiento de estudiantes internacionales que pagan sus cuotas, o de acuerdos comerciales locales en el extranjero (King, 2004, p. 47).

Algunos académicos como Cowen, han advertido de la «confusión actual acerca de lo que sea la universidad» (Cowen, 1996, p. 245). Él mismo ha puesto de manifiesto la existencia de una pluralidad de definiciones diversas, no siempre coincidentes, acerca de la entidad de la institución universitaria, como la que la define como «institución con el derecho de emitir una titulación de doctorado» (Cowen, 1996, p. 245). La confusión y disparidad de ideas acerca de la institución universitaria es real, si bien no es, propiamente, actual. Esta diversidad de concepciones viene produciéndose a lo largo de todo el siglo XX, y responde a la diversidad de formas estructurales, cada una con su especificidad misional propia, que se han ido constituyendo a lo largo de las décadas, todas bajo la misma nomenclatura de «universidad». Así, el



abanico de instituciones que se comprenden bajo el rótulo de universidad incluye, en el caso británico, entidades con *ethos* tan diversos como las que se engloban bajo el modelo *Oxbridge*, y su idea de la universidad como esencial para la preservación de la cultura de las minorías frente a la civilización de las masas. También incluye modelos como la Universidad de Londres, cuyo ideal cultural permitió la coexistencia de las ciencias puras y aplicadas, la economía política, las ciencias sociales y las humanidades. De igual modo, los *colleges of advanced education*, de carácter «profesionalizante», que fueron elevados a estatus universitario en la década de los sesenta, también encarnan «su» idea de universidad, como también lo hacen las nuevas universidades creadas por la legislación de 1992, que unificó el sistema binario británico. A este variado mosaico de instituciones universitarias hay que añadir las entidades que desempeñan su labor mediante las nuevas tecnologías (p.ej. *Open University*, *University of the Third Age*, *University of the Highlands and Islands*). Por último, también bajo el término de «universidad» desarrolla su cometido la nueva *University for Industry*, cuyo *ethos* en gran medida, y a imitación de algunas instituciones norteamericanas similares, es proporcionar formación profesional específica para industrias concretas (Filmer, 1997, pp. 48-51).

Podemos afirmar que los académicos «modernistas» admiten la diversidad institucional existente de modelos de universidad y la existencia de ideas diversas asociadas a dichos modelos. No obstante, ellos apuestan claramente por la categoría «más pura» de universidad, es decir, por aquella vinculada con la investigación básica y aplicada, y con la enseñanza de postgraduados (Filmer, 1997, pp. 52-53). Para los académicos modernistas, tanto en tiempos del Cardenal Newman como en la actualidad, la universidad es el «lugar de enseñanza del conocimiento universal» (Ker, 1999, p. 13). El constructo de «conocimiento universal» se equipara, en la lógica modernista, al «conocimiento liberal o filosófico» y, en suma, a la educación liberal. La educación liberal comprende la adquisición de la facultad del juicio, la habilidad de distinguir prioridades y el poder de evaluar y realizar juicios normativos (Ker, 1999, p. 24). La «cultura intelectual» es aprender a pensar y llegar a la excelencia intelectual.

Frente a esta postura unánime de los académicos modernistas respecto a la naturaleza y cometidos de la universidad, destaca aquella otra, más indefinida y, desde nuestro punto de vista, más vulnerable, de los académicos partidarios de la universidad postmoderna. Podemos interpretar que, tal es la fragilidad de la idea de universidad de estos académicos que, en más de una ocasión, ellos se han planteado interrogantes drásticos relativos a «¿la muerte de la universidad?» (Smith y Webster, 1997,

p. 106). Podemos decir que para los modernistas las transformaciones acaecidas en la universidad en el siglo XXI, analizadas en líneas anteriores, no modifican necesaria ni sustancialmente, el *ethos* ni la misión de la universidad. No obstante, para los académicos postmodernistas dichas modificaciones han alterado radicalmente la idea y la función tradicional de la universidad con las que, por otra parte, claramente ellos no comulgaban. Desde un prisma epistemológico, la visión postmodernista aduce que se ha producido una «devaluación de la cultura científica tradicional no solo en términos de decadencia de los cánones culturales e intelectuales que reflejaban los intereses y aspiraciones de los estudiantes de elite, sino también debido al creciente escepticismo respecto de las presunciones de universalismo que denotaban los valores de la racionalidad cognitiva» (Scott, 1997, p. 41). Al parecer de postmodernos como Scott y Bauman, el concepto de «conocimiento» se ha convertido en una categoría más amplia, que supera las definiciones y los ámbitos académicos y científicos y, por ello, aparentemente ya no resulta claro que las universidades, tal y como están hoy constituidas, sean las instituciones más capaces de generar y manipular estas nuevas formas de conocimiento. El conocimiento ya no es privilegiado, puesto que ya no está restringido a una clase social o académica.

La agenda postmoderna en la universidad está teniendo notables implicaciones en la teleología que impulsa esta institución en el siglo XXI. Antaño, en el marco de la tradición liberal de la universidad, esta institución poseía la finalidad básica del cultivo de la mente; de conseguir la «cultura intelectual» consistente en aprender a pensar y lograr la excelencia intelectual (Ker, 1999, p. 24). Desde los nuevos presupuestos postmodernistas la misión de la universidad ya no se entiende desde un prisma holista y desinteresado dirigido a la «educación de las mentes de los alumnos» (Ker, 1999, p. 25), sino que, vinculada ahora a una nueva cultura profesional, esta misión se concibe como una enseñanza preparatoria para dar respuesta a las demandas laborales y económicas, y a una nueva cultura laboral crecientemente diversificada.

El cambio de finalidad y de las motivaciones que impulsan el quehacer universitario es claramente visible en las aserciones que, en décadas diversas, han realizado a este respecto influyentes informes sobre la enseñanza superior británica. Tomamos el ejemplo británico como paradigma de la enseñanza superior europea porque, como acertadamente han expuesto diversos autores, «es más probable que las universidades europeas se orienten en la dirección de las británicas que al revés» (Smith y Langslow, 1999, p. 8). En este sentido, resulta de gran interés analizar las preocupaciones que se han cernido sobre la universidad británica en décadas diversas, a través de informes

emblemáticos como, muy en primer término, el Informe Robbins (1963) y el Informe Dearing (1997).

Los autores del Informe Robbins establecen de forma clara los objetivos de la enseñanza superior. En primer término aluden a la misión de la enseñanza superior como la de «instrucción en destrezas idóneas para desempeñar un papel en la división general del trabajo, papel que (tradicionalmente) ha sido ignorado o minusvalorado» (Committee on Higher Education, 1963, p. 6). No obstante, los autores postulan que, reconociendo lo anterior, la enseñanza universitaria debe «promover los poderes generales de la mente y producir no meros especialistas, sino hombres y mujeres cultivados» (Committee on Higher Education, 1963, p. 6). A este respecto, el Informe establece que «[...] es la característica específica de una enseñanza superior saludable que, incluso en los casos en los que está implicada con técnicas prácticas, las imparta en un plano de generalidad que posibilita su aplicación a muchos problemas –encontrar la característica general en la colección de los particulares–. Esto es lo que el mundo empresarial demanda al mundo de la enseñanza» (Committee on Higher Education, 1963, p. 6). Estas concepciones del Informe Robbins comparten la visión generalista y humanista de la enseñanza superior que encontramos en académicos modernistas como el Cardenal Newman o Humboldt.

El Comité Dearing fue convocado en el año 1996, y el Informe final fue publicado en junio de 1997. El Informe Dearing (1997) es el segundo hito británico en materia de análisis oficial de la enseñanza superior, después del Informe Robbins, y publicado treinta y cuatro años más tarde a la edición de aquel.

Como han afirmado algunos autores, en los últimos cientos de años en Europa, las universidades tuvieron a la enseñanza como su cometido esencial (Watson, 1997, p. 82). La revolución que se operó con Humboldt reportó una segunda misión a la institución universitaria: la investigación, la producción de conocimiento. En el reciente cambio de milenio una «segunda revolución académica» (Watson, 1997, p. 82) ha añadido una tercera misión a la enseñanza superior. Esta nueva misión consiste en hacer disponible y difundir el conocimiento innovador de la enseñanza superior, para el beneficio de la economía y de la entera sociedad. Para el Informe Dearing, la tercera misión era la primordial: el Informe Dearing «está implicado con las cuestiones materiales y con el papel central de la enseñanza superior en la economía» (Niche, 1997, citado por Watson 1997, 94).

## Impacto de la globalización en la epistemología de la universidad europea

El sometimiento de las economías nacionales a los procesos de la globalización, ha generado una creciente presión por parte de la industria y el comercio en los gobiernos para que estos proporcionen incentivos a las universidades dirigidos a la obtención, por parte de estas, de «productos» e innovaciones comercializables (King, 2004, p. 54). Las políticas nacionales de educación superior parecen estar garantizando que la financiación pública disponible para actividades discrecionales o marginales sea dirigida a ámbitos de investigación, bien focalizados directamente en innovación de productos, bien vinculada con áreas de innovación en grandes empresas globales, como las de alta tecnología (King, 2004, p. 55). En todos los ámbitos de la política universitaria, y de la misma institución universitaria, parece que se está imponiendo el paradigma de la «universidad empresarial» (King, 2004, p. 56), regido por lo que algunos autores han denominado el «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004, p. 54). Por capitalismo académico se entiende el «incremento de las relaciones de mercado en la producción y distribución de conocimiento académico» (Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004, p. 54). Hay autores que se refieren a esta nueva dinámica de los procesos universitarios como un sometimiento a los imperativos del rendimiento, *performativity*, impuestos por instancias gubernamentales, a partir de los cuales la tradicional autonomía universitaria ha experimentado una disminución o «atenuación en sus relaciones económicas, pedagógicas, personales y de investigación» (Cowen, 1996, p. 245).

En lo que atañe, propiamente, al conocimiento que se desarrolla en las instituciones universitarias, cabe destacar que, si durante siglos la cultura académica ha sido la predominante –y la que ha gozado de estatus prioritario– en la universidad, parece que, a comienzos del siglo XXI, es la cultura profesional la que va a gozar de estatus predominante en la universidad. La institución universitaria, en línea con las exigencias políticas predominantes y que constituyen su fuente de financiación, se inclina hacia el establecimiento de vínculos con la industria y el comercio. La institución más paradigmática, en este sentido, que ha apostado de forma más explícita y decidida por esta orientación ha sido la conocida *University for Industry* británica, creada en el año 1998. La universidad europea está cambiando gradualmente su tradición epistemológica, quizá de una forma desprovista, en exceso, de crítica, tanto para conservar sus niveles de financiación, como para realzar su prestigio, en tanto que las conexiones con los ámbitos empresarial y comercial aparecen crecientemente fomentadas

por los organismos públicos. El viraje de la universidad hacia planteamientos «profesionalizantes» es, como afirman algunos autores, una estrategia de esta institución, en tanto que, puede que en el futuro, el *ranking* de las universidades esté firmemente establecido atendiendo a la entidad de los colaboradores industriales y comerciales de la institución universitaria (King, 2004, pp. 55-56).

En todo caso, es claro el tránsito que se está operando de una cultura epistemológica de carácter predominantemente académico, a otra de carácter esencialmente profesional: hasta el siglo XIX, predominaba la visión «modernista» en la epistemología universitaria. Lo cual implicaba que, en lo que respecta a la naturaleza de las ciencias que mejor promovían la «cultura intelectual» y que constituían mejores instrumentos para el cultivo y el progreso de la mente, la referencia esencial eran las disciplinas clásicas y las artes. En concreto, como disciplinas supremas, Newman apuntaba a las siete artes liberales de la universidad medieval, que incluían la gramática, retórica, lógica y matemáticas, esta última subdividida en geometría, aritmética, astronomía y música.

En los tiempos modernos, el conocimiento se invistió de los atributos de racionalidad y secularismo, que añadió a su carácter internacional y universal. El nuevo carácter racional del conocimiento dispuso a este en mayor medida al servicio de los fines militares y administrativos de los Estados. La epistemología que sostiene los procesos de globalización y supranacionalidad es uno de los caracteres racionalistas, utilitarios e instrumentales (King, 2004, p. 51) al servicio, ahora, ya no solo ni fundamentalmente de los fines militares y administrativos de los Estados, sino de la economía nacional y mundial. En este marco epistemológico, se resienten necesariamente las disciplinas académicas que tienen poco que ofertar al mundo comercial de la alta tecnología del conocimiento basada en la innovación de productos (King, 2004, p. 57). Y, por supuesto, hay una predominancia clara de las disciplinas vinculadas con los ámbitos científico, de la ingeniería y de la tecnología (King, 2004, p. 57).

Hay autores que han analizado detenidamente la evolución y la naturaleza del paradigma postmodernista en la sociedad y las instituciones sociales contemporáneas, particularmente la universidad (Cowen, 1996, pp. 245-258). Del análisis de estos autores se desprende que las teorías postmodernistas distan de ser teoremas de nuevo cuño, sino que llevan gestándose décadas, al menos desde la década de los setenta, a través de autores como, especialmente, Lyotard. La crítica postmodernista se revela especialmente incisiva con la epistemología de la institución contemporánea, y se detiene, particularmente, en cuestiones como «¿qué es el conocimiento? (y cómo sabemos eso), ¿quién lo crea?, ¿quién lo recibe?, ¿cómo se utiliza?» (Cowen, 1996, p. 247). El análisis teórico postmodernista contempla el tránsito de los presupuestos epistemoló-

gicos modernistas operantes en tiempos de Humboldt y Newman, y particularmente el modo cómo el conocimiento ha dejado de ser un fin en sí mismo y se ha convertido en un objeto o mercancía susceptible de ser vendido y comprado. Contempla, asimismo, el tránsito de la finalidad modernista del conocimiento como el descubrimiento de la verdad, a la finalidad postmodernista del conocimiento como «ciencia-para-ser-utilizada» (Cowen, 1996, p. 248). Dicho análisis ratifica, en suma, el modo como, de forma progresiva, se ha producido el «sometimiento de la ciencia, la universidad y los sistemas sociales al principio del rendimiento, *performativity*» (Cowen, 1996, p. 248).

Como afirma el académico Cowen, el análisis teórico de las razones de la emergencia del paradigma postmodernista no ha sido nunca, realmente, del interés ni de las organizaciones internacionales ni de los gobiernos, que son los que, en definitiva, instan, ambos, a la reforma de los sistemas universitarios de modo que la competitividad internacional basada en el conocimiento y las aplicaciones de este en la economía produzcan un exitoso rendimiento. Desde el momento en que se ha operado la centralidad del conocimiento como bastión de la nueva economía internacional de la información, y más visiblemente, desde las décadas de los ochenta y noventa, se ha operado un movimiento de reforma universitaria, más manifiesto en países como los EE.UU., el Reino Unido, Canadá y Australia, dirigido a rediseñar los sistemas universitarios según criterios de eficiencia y relevancia. El concepto de eficiencia «incluye la medición de la producción universitaria de conocimiento, y el test de relevancia implica la valoración de la utilidad del contenido de la docencia y la investigación para la economía nacional» (Cowen, 1996, p. 246). Desde estos parámetros, organismos como la OCDE han apostado por promocionar, de preferencia, ciertos ámbitos científicos frente a otros (p.ej. la genética, la electrónica, la física, la bioquímica). Ya Lyotard, a comienzos de la década de los ochenta, estableció una cierta jerarquización entre disciplinas, estableciendo la «mayor importancia de unas ciencias frente a otras» (Cowen, 1996, p. 248). Así, Lyotard expuso que «[...] en los últimos cuarenta años las ciencias y tecnologías que han ostentado el liderazgo son las relacionadas con el lenguaje: problemas de comunicación y cibernética, teorías modernas de álgebra e informática, computadoras y sus lenguajes, problemas de almacenamiento de la información y bases de datos, telemática y la perfección de terminales inteligentes» (Lyotard, 1984, pp. 3-4, citado por Cowen, 1996, p. 248).

De igual modo, en términos epistemológicos, y en lo que atañe a la producción del conocimiento, autores como Gibbons (1994), afirman que se está produciendo un tránsito del «conocimiento Tipo 1» al «conocimiento Tipo 2». El «conocimiento Tipo 1» implica un conocimiento generado en un contexto disciplinar y cognitivo. El

«conocimiento Tipo 2» es uno de rasgos transdisciplinares y heterogéneos, e implica una estructura horizontal del conocimiento. Según algunos autores, este tipo de conocimiento tiene los rasgos de «no jerárquico, plural, transdisciplinar, cambiante y socialmente adaptado a las necesidades diversas de los estudiantes y de las prioridades de la industria» (Smith y Webster, 1997, p. 104).

Los rasgos epistemológicos de la universidad postmoderna tienen, como no podía ser de otra manera, hondas repercusiones en el ámbito de la investigación universitaria. En primer término, cabe decir que se aprecia una creciente convergencia entre la investigación básica y aplicada (King, 2004, p. 53). En términos generales, la tendencia apunta a una menor financiación de la docencia universitaria y a un incremento de aquella destinada a la investigación aplicada. De igual modo, se potencian crecientemente las actividades que fomentan el potencial universitario de obtener financiación externa (Cowen, 1996, p. 54). En segundo lugar, cabe decir que la globalización ha potenciado la comercialización de elementos clave de la investigación universitaria (Cowen, 1996, p. 54). Se han incrementado enormemente las relaciones de mercado en la producción y distribución del conocimiento académico, proceso especialmente manifiesto en las disciplinas vinculadas con las ciencias tecnológicas. Esto es ilustrado por la existencia, desde la década de los ochenta, de centros y departamentos interdisciplinares (ciencia óptica, ciencia cognitiva, etc.) caracterizados por sus actividades comerciales y que reflejan un intercambio emergente entre la empresa y la necesidad de las universidades de compensar el declive de la financiación pública mediante la búsqueda de mayores oportunidades de mercado (Cowen, 1996, p. 54).

La forma futura de los actuales sistemas de enseñanza superior y, concretamente, de la actual universidad, es una incógnita, no solo porque la nueva ideología postmoderna es interpretada, implantada y desarrollada en medios institucionalizados con normas, tradiciones y peculiaridades específicas que determinan variaciones nacionales en la respuesta de las instituciones nacionales a las tendencias internacionales (Bleiklie, 2004). La evolución futura de la universidad es una incertidumbre, también, en tanto que las demandas de la economía en la institución universitaria se revelan, con frecuencia, contradictorias. Así, por un lado es patente la presión de las organizaciones internacionales sobre la universidad para el diseño de su conocimiento y sus enseñanzas en base a la potenciación de destrezas, aptitudes y actitudes útiles al ámbito empresarial. Estas instituciones cuestionan, de hecho, la hegemonía de la universidad en la sociedad actual si continúan organizadas del modo como lo están actualmente (Comisión Europea, 2003, p. 25) y si no responden a las nuevas necesidades «a las que están obligadas a responder» (Comisión Europea, 2003, p. 25). A consecuencia de esta



presión, comenzada alrededor de la década de los ochenta, se impuso el argumento de la mayor necesidad social de fuerza laboral adiestrada más para papeles profesionalmente definidos que generalistas. Se produjo entonces una expansión de estudios de ciclo corto profesionalmente orientados (p.ej. Administración de empresas) que hoy día continúa. Pero, por otro lado, junto a esta tendencia, visible en muchos países del mundo occidental, al diseño de la enseñanza superior en líneas profesionales, a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, este argumento fue contrarrestado por reformadores educativos y sectores del ámbito empresarial, que defendían la necesidad social de una fuerza laboral lo más cualificada posible: en una economía del conocimiento dinámica y competitiva, se precisa una fuerza laboral flexible, altamente cualificada e independiente. La manera más idónea de lograrlo es a través de la producción del máximo número de candidatos con el máximo nivel de titulación. A consecuencia de esta segunda visión, se realizó un énfasis especial en la educación universitaria, particularmente en el nivel de doctorado. En este sentido, hay autores que denuncian que, el resultado de plegar de forma tan estrecha la enseñanza a las demandas profesionales, puede derivar en una «pérdida de la energía intelectual esencial y divergente necesaria para producir formas de pensamiento y creatividad que subyacen a las aplicaciones orientadas al mercado» (King, 2004, p. 55). Es decir, que el actual enfoque profesionalizante puede revelarse -como así lo considera la autora de estas líneas- un enfoque de miras en exceso estrechas y a corto plazo (King, 2004, p. 55). No era otra cosa lo que argumentaba el Cardenal J. H. Newman cuando alegaba que «la persona que ha aprendido a razonar y a pensar, a comparar, a distinguir y a analizar [...] tiene el poder y los recursos aplicables a cualquier trabajo u ocupación que acometa» (Newman, 1996, pp. 177-178, citado en Fernández, 1999, p. 211).

Lo que parece claro es que, actualmente, en la sociedad occidental hay una compleja coexistencia de ambas tendencias. Por un lado, es clara la orientación empresarial de la que se quiere dotar a la universidad, a través del establecimiento de vínculos con el ámbito empresarial e industrial. Por otro lado, es manifiesta la reivindicación de muchos sectores relativa al hecho de que la actual sociedad del conocimiento precisa, más que nunca, de la categoría laboral de los denominados «analistas simbólicos», personas cuya excelencia analítica de la información y del conocimiento es solo aportada a través de una sólida y prolongada formación académica. Podemos interpretar que la primera tendencia es la que prima en la retórica política de las entidades y organismos internacionales actuales (Unión Europea, OCDE), mientras que la segunda es instada, sobre todo, por las entidades universitarias particulares y algunos ámbitos definidos y acotados del mundo laboral.



## Universidad, globalización y democratización

El impacto de la globalización en la universidad, mundialmente similar, se caracteriza por el incremento de los índices de matriculación, la menor financiación pública, la presencia del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, y la mayor inversión privada (King, 2004, p. 62). Estas apreciaciones se suscriben, no obstante, esencialmente al ámbito anglosajón desde el que se pronuncia el académico King, ya que en otros entornos como el español, no parecen producirse de la misma manera. Ciertamente, algunos autores parecen percibir que la receptividad de la universidad respecto de los procesos de globalización implica, necesariamente, la tendencia hacia la privatización de la misma. Esta conclusión entra en conflicto, qué duda cabe, con el principio de democratización de la educación implícito en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. A lo largo de las décadas, «la igualdad en la enseñanza superior siempre se ha revelado una cuestión compleja y ambigua» (Kogan y Hanney, 2000, p. 65). Hay autores que afirman que el espíritu del Informe Robbins británico de la década de los sesenta aún no se ha logrado en la enseñanza superior. Dicho espíritu, en la voluntad de superación de la sociedad de clases predominante en los años de postguerra, consagró el principio político de que «todos los solicitantes cualificados encontrarían un sitio en el sistema diversificado de enseñanza superior» (Kogan y Hanney, 2000, p. 65). Fue este principio de acceso el que legitimó la expansión continuada de la enseñanza superior, la cual fue seguida por una gran demanda estudiantil que persistió hasta la mitad de la década de los noventa, cuando se contuvo la expansión.

Las actuales exigencias de la globalización en la enseñanza superior, en la línea del avance hacia una mayor privatización de la misma, hace que, en la era de la sociedad del conocimiento, diversos autores denuncien la injusticia social existente en este nivel de la enseñanza, en el sentido de que el fenómeno de una mayor inclusión coexiste con un mayor selectivismo en el acceso a las instituciones de prestigio que proporcionan mejores perspectivas laborales. Los estudiantes más susceptibles de sufrir injusticias sociales en el acceso a la universidad son los estudiantes de mayor edad, los que proceden de ambientes desfavorecidos, y las minorías étnicas (Smith y Webster, 1997, p. 2). Con esta perspectiva de fondo, hay autores que, analizando este selectivismo desde el prisma del actual Estado disminuido en sus competencias, afirman que «la educación se está transformando, de nuevo, en un bien “oligárquico”» (Ball, 2006, p. 69). Otros autores, en esta misma línea, se preguntan -con una actitud de clara añoranza del Estado de Bienestar- «[...] si los ciudadanos están hoy dispuestos a perder las conquistas individuales -los derechos de libertad- y las conquistas sociales -los derechos sociales- que son el resultado de una larga evolución histórica y de una larga lucha para su consecución» (Puelles, 1993, p. 14).

En cuestión de los vínculos de la universidad con la globalización y la democratización, quizá estemos ante otra de las numerosas paradojas de la globalización. La globalización se está produciendo en el contexto de la denominada «sociedad del conocimiento» y dentro de un nuevo paradigma educativo que es el aprendizaje a lo largo de la vida. La tan mentada «sociedad del conocimiento», en coherencia con su misma denominación, debería tener como presupuesto implícito, casi como imperativo, la democratización del saber y su extensión al máximo número posible de ciudadanos. Por su parte, el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida posee unas implicaciones en diversos elementos de los sistemas educativos como, por ejemplo, los diversos entornos del aprendizaje y su alcance a un mucho mayor número de estudiantes, que también apuntan a objetivos de democratización del saber, de cambio social, y de cohesión social. La paradoja que surge aquí es que, mientras que el contexto social en el que se produce la globalización promueve la democratización del saber y objetivos sociales de equidad y cohesión social, las estrategias concretas que, a nivel político, se articulan para responder a las exigencias económicas mundiales y al mercado proponen soluciones privatizadoras que, obviamente, limitarán el acceso indiscriminado de la población a la educación. En el fondo, las soluciones privatizadoras de la universidad suponen la pervivencia de la función social de control social de la universidad frente a la de cambio social.

## Conclusiones

El influjo de la globalización en las políticas educativas universitarias es tan patente como la incógnita sobre la forma definitiva que su impacto dejará en las instituciones universitarias del tradicionalmente diverso panorama político de los Estados-nación europeos. Parece claro, no obstante, que la Unión Europea, como entidad supranacional que, crecientemente, gobierna los destinos europeos, ha optado por fórmulas armonizadoras de prolija normativización dirigidas al establecimiento del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Las medidas de armonización universitaria establecidas hasta la fecha, por la Unión Europea, parecen revelar la victoria de la agenda postmoderna en el quehacer universitario, la cual afecta al carácter de la institución universitaria, a su teleología, a su epistemología, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las crecientemente numerosas formas de academia digital.

Un aspecto nuclear que necesita revisión académica y política, máxime cuando constituye el punto crucial de desacuerdo entre los académicos «modernistas» y los «postmodernistas», es el relativo a las consecuencias de dotar a la universidad de funciones como la de «innovación» y la exigencia que esta función conlleva de cooperación estrecha con la industria. Quizá esa función es más propia para ser desarrollada por otras instituciones, no universitarias, de enseñanza superior, que deben ser promovidas numérica y económicamente. Una de las graves consecuencias de potenciar la cultura profesional en la universidad frente a la académica radica en la relegación a un segundo plano de las humanidades y las ciencias sociales, y en la obligatoriedad de desarrollar de preferencia la vertiente más profesional de estas disciplinas. El perjuicio de ambas medidas a nivel social es incalculable: a las humanidades y las ciencias sociales compete, más que a otras disciplinas, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar, y más en estos tiempos relativistas y postmodernos en que nos encontramos. Sin esa orientación, fundamental en los ámbitos político y social, la misma sociedad queda al dictado de la economía como única vigía social, con todos los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral que esto supone.

Esta última conclusión ha sido sólidamente argumentada tanto por sociedades con el cometido del debate del papel de las humanidades en la sociedad (especialmente la sociedad nórdica *Humaniora Society*, <http://humaniorasociety.wordpress.com>), como por académicos especializados en la línea de investigación del papel de las humanidades en el mundo globalizado (Bennett, W. J., 1984; Eckhard, T. Larsen, J., 2006; Gumbrecht, H. V., 2004; Rothblatt, S., 2003). La respuesta de la universidad a la globalización no puede suponer, en ningún caso, la abdicación, por parte de esta institución, de su *ethos* constituyente y siempre vigente: la universidad es la entidad rectora por excelencia de los destinos de la sociedad en la que se inserta.

## Referencias bibliográficas

- BALL, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- BAUMAN, Z. (1997). Universities: Old, New and Different. En A. SMITH, & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.

- BENNETT, W. J. (1984). *To Reclaim a Legacy. A Report on the Humanities in Higher Education*. USA: National Endowment for the Humanities.
- BJARNASON, S. (2004). Borderless Higher Education. En R. KING (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BLEIKLIE, I. (2004). Modernizing Research Training, Education and Science Policy between Profession, Discipline and Academic Institution. *Higher Education Policy*, 17, 2.
- BROWN, P. & SCASE, R. (1997). Universities and Employers: Rhetoric and Reality. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.
- CASTELLS, M. (1994). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- COMISIÓN EUROPEA. (1991). *Memorándum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- (1993). *¿Qué futuro para la educación superior en Europa? Reacciones al Memorándum*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMMITTEE OF HIGHER EDUCATION. (1963). *Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963. (The Robbins Report)*. London: HMSO.
- COWEN, R. (1996). Performativity, Post-modernity and the University. *Comparative Education*, 32, 245-258.
- DALE, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy. En B. LINGARD & J. OZGA (Eds.), *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- ECKHARDT LARSEN, J. (2006). The Role of the Humanities in the Bologna Idea of a University: Learning from the American Model. *Revista Española de Educación Comparada*, 12.
- EDWARDS, K. (2004). The University in Europe and the USA. En R. KING (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- FERNÁNDEZ, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- FILMER, P. (1997). Disinterestedness and the Modern University. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999). Un nuevo horizonte para la educación secundaria. En vv. AA. (Eds.), *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- GELLERT, C. (Ed.). (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GIBBONS, M. (2004). Globalization, Innovation and Socially Robust Knowledge. En R. KING (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GUMBRECHT, H. U. (2004). The Task of the Humanities, Today. En H. J. C. JENSEN (Ed.), *The Object of Study in the Humanities*. Copenhagen: Museum Tusulanum.
- JACOB, M. & HELLSTRÖM, T. (Eds.). (2000). *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- JACOBY, R. (1997). Intellectuals: Inside and Outside the Academy. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- KER, I. (1999). Newman's Idea of a University. A Guide for the Contemporary University. In D. SMITH & A. K. LANGSLOW (Eds.), *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- KING, R. (2004). *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- KOGAN, M. & HANNEY, S. (2000). *Reforming Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- KUMAR, K. (1997). The Need for Place. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- MARGINSON, S. (2007). National and Global Competition in Higher Education. En B. LINGARD & J. OZGA (Eds.), *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- MELODY, W. (1997). Universities and Public Policy. En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (NCIHE). (1997). *Higher Education in the Learning Society (The Dearing Report)*. London: HMSO.
- NEWMAN, J. (1996). *The Idea of the University*. New Haven: Yale University Press.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1993). Estado y Educación en las Sociedades Europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- ROTHBLATT, S. (2003). *The Living Arts. Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.

- SCOTT, P. (1997). The Postmodern University? En A. SMITH & F. WEBSTER (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- SLAUGHTER, S. & LESLIE, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- SMITH, D. & LANGSLOW, A. K. (Eds.). (1999). *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- SMITH, A. & WEBSTER, F. (Eds.). (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University.
- SOTELO MARTÍNEZ, I. (2003). La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. En AECYA (Ed.), *La formación de europeos. Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- WATSON, D. (2007). *Whatever happened to the Dearing Report? UK Higher Education 1997-2007*. A professorial lecture by David Watson. London: Institute of Education.
- WATSON, D. & AMOAH, M. (Eds.). (2007). *The Dearing Report. Ten years on*. London: Institute of Education: Bedford Way Papers.

**Dirección de contacto:** María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Despacho 204/7. Paseo de Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. Email: mjgarcia@edu.uned.es



# Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias

## Living Together in Schools. A Proposal for Competence-based Learning

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050

Laura García Raga  
Ramón López Martín

*Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España.*

### Resumen

Entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática ha pasado de ser una máxima pedagógica aceptada de forma mayoritaria, para convertirse en un reto educativo de primer orden. La educación del siglo XXI, en este contexto, no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable y a potenciar el papel de los centros como espacios idóneos para el aprendizaje de los valores democráticos. Por otro lado, el nuevo currículo establecido por la administración apuesta por una orientación de la enseñanza basada en el desarrollo de competencias básicas, lo que supone un profundo replanteamiento de los elementos que conforman la cultura escolar. El objetivo prioritario de este trabajo, más allá de exponer las competencias de carácter interpersonal y cívico analizadas por los estudios más recientes, trata de concretar cuáles son estas competencias encaminadas al «aprender a vivir juntos» o al aprendizaje de la convivencia democrática. Para ello, utilizamos como metodología el análisis documental e interpretativo de diversos programas que sobre convivencia escolar están siendo desarrollados durante los últimos años en el Estado español.

Además de señalar las principales innovaciones prácticas apuntadas por los distintas iniciativas para la mejora de la convivencia escolar, concluimos el estudio con la exposición de un conjunto de competencias que, desde nuestro análisis descriptivo de los programas y proyectos manejados, contribuyen a la formación de ciudadanos demócratas: saber participar, cooperar, ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales o gestionar los



conflictos interpersonales, se presentan como aprendizajes ineludibles para ser desarrollados en nuestras escuelas. La plasmación de las mismas en un diseño curricular cohesionado, vinculado a los proyectos educativos de centro en el marco de una correcta autonomía pedagógica y organizativa, así como la formación del profesorado suponen los elementos de estudio y debate prioritarios de cara al futuro inmediato.

*Palabras clave:* convivencia escolar, competencias básicas, aprendizaje cívico, educación para la ciudadanía, pedagogía de la diversidad, cultura de la escuela.

### **Abstract**

The understanding of education as a tool that can be used to improve social relationships in democratic societies has evolved from being perceived by the majority as a pedagogical principle to being seen as a first-rate educational challenge. In this context, the education of the 21<sup>st</sup> century cannot reject its role in building a society of involved, critical, responsible citizens and presenting schools as the ideal spaces for learning democratic values. Furthermore, the new curriculum established by the education administration focuses on orienting teaching towards the learning of key competences. This new focus means that there is to be a new, deep questioning of all the elements that define school culture. The main aims of this paper are to explore the interpersonal and civic competences addressed by the most recent studies in our field and to discuss the precise nature of these competences, which are oriented towards the goal of learning how to live together in a democratic society. The method used for doing so is a documentary, interpretive analysis of different projects recently implemented in Spain.

In addition to underlining the main practical innovations identified by different initiatives to improve peaceful coexistence in schools, the study concludes with the presentation of a set of competences that, according to our descriptive analysis of programmes and projects, contributes to the formation of democratic citizens: knowing how to participate, cooperate, act responsibly, be tolerant, be solidary, master social skills and manage interpersonal conflicts are shown to be the main objectives to develop at school. The translation of these skills into a cohesive curriculum linked to school plans in the framework of educational and organizational autonomy is one element that should be given priority in study and debate in the immediate future. Teacher training is another such element.

*Keywords:* living together, key competences, civics, education for citizenship, education of diversity, school culture.

## Introducción

En los últimos años el término «competencia» viene empleándose cada vez más en el escenario educativo. El nuevo currículo básico establecido por la administración, tomando como referentes las propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea, apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria vinculada al desarrollo de competencias básicas (*key competences*); la propia construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), asimismo, gira en torno a la adquisición de competencias como referente fundamental del aprendizaje de los títulos universitarios.

Ahora bien, convertir el desarrollo de competencias en el eje vertebrador del currículo conlleva modificaciones relevantes en la totalidad de elementos que integran la cultura de la escuela: en el diseño general del currículo, en la organización de espacios y tiempos, en los procesos de concreción de objetivos, contenidos y sistemas de evaluación y, en definitiva, un cambio en las funciones de todos los agentes implicados en la tarea educativa.

Desde esta perspectiva de entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, y con la tarea de complementar y enriquecer el actual debate en torno al tema de las competencias, presentamos un estudio que, atendiendo al análisis de contenido de los diversos programas, proyectos e iniciativas que sobre convivencia escolar se están desarrollando durante los últimos años, trata de identificar las competencias que deberían promoverse en la escuela para el reto de formar ciudadanos capaces de convivir democráticamente.

## La importancia de la convivencia y la idoneidad del ámbito escolar como escenario privilegiado para su aprendizaje

Durante los últimos años, han ido surgiendo voces de intelectuales y educadores que, desde diferentes perspectivas y usando diversos medios, han resaltado no solo que fomentar la convivencia debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa del siglo XXI, sino que la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumnado emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un ámbito social idóneo para «aprender a vivir juntos». J. Delors (1996), J. C. Tedesco (1995), E. Morin (1999), junto a numerosos profesionales de la pedagogía, así lo han dejado escrito en múltiples publicaciones e investigaciones.

Sin magnificar la situación -no tan grave como algunos piensan, pero de mayor urgencia en la intervención de lo que otros manifiestan- es cierto que las sociedades del tercer milenio, en cierta medida desencantadas con la labor de los sistemas educativos, demandan de los centros docentes no solo la socialización de los jóvenes en unos códigos disciplinarios de buena ciudadanía y la adquisición de conocimientos instrumentales para el desarrollo de su vida profesional futura, sino que la escuela trabaje en la construcción de entornos pedagógicos donde los estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica y participen activamente en el respeto de los principios democráticos. El aprendizaje y la práctica de valores como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formar parte de todo proyecto formativo.

Ahora bien, no debemos olvidar, tal como ponen de manifiesto las investigaciones recientes, que la convivencia es una cuestión amplia y multidimensional, que no puede significarse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis, como puede ser el de la violencia escolar o el del acoso (*bullying*), en el que parecen centrarse actualmente los medios de comunicación. Se trata, sin embargo, de un concepto poliédrico, donde caben miradas diversas (Godás, A., Santos, M. A. y Lorenzo, M., 2008, pp. 41-58) y se interrelacionan muchos elementos: diversidad, tolerancia, diálogo, derechos y responsabilidades, ciudadanía, participación, conflicto, democracia... y deberemos atender a cada uno de ellos si buscamos comprender en su totalidad los procesos que intervienen en las relaciones humanas, los problemas que pueden comportar y, en consecuencia, las respuestas pedagógicas que debemos ofrecer.

En este sentido, entendemos que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, por tanto, no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir. Y la significamos como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. Esta construcción de la convivencia escolar es decisiva para la configuración de la social, ya que si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas (López Martín y García Raga, 2006, p. 89).

Esta circunstancia exige un continuo esfuerzo de actualización de estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales presentes; se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente. El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente. El Informe Talis, recientemente publicado (OCDE, 2009), pone el acento en algunas cuestiones.

Podemos decir que se ha producido un interés generalizado en dar respuesta a los problemas de convivencia, también en el ámbito internacional (Smith, P. K., 2003), lo cual ha provocado la necesidad de revisar o desarrollar nuevas estrategias para gestionar la convivencia de los centros con el fin de responder con mayor eficacia a las demandas sociales. En este sentido, las reformas educativas van siendo cada vez más permeables a la introducción de objetivos vinculados con la convivencia como referentes de primer orden, más allá de las tradicionales funciones de transmisión de conocimientos. En definitiva, se busca configurar la escuela como un escenario que prepare a los estudiantes en las competencias necesarias para saber vivir e interactuar con los demás de forma democrática. No debería ser otro el principal reto de la educación.

## **La importancia actual del concepto de «competencia» y sus diferentes clasificaciones**

Sin duda, los cambios producidos en la sociedad han llevado a modificar las prácticas educativas de la institución escolar. La escuela ya no puede centrarse en la mera transmisión de unos contenidos disciplinarios, sino que debe ir más allá y formar al alumnado en una serie de competencias básicas que les permitan seleccionar críticamente la información y afrontar los retos que plantea una sociedad en constante proceso de cambio (Zabalza y Arnau, 2007, pp. 13-17). Desde esta perspectiva, se ha incorporado al mundo educativo el concepto de «enseñanza por competencias», como una co-

rriente de renovación curricular que incide –entre otros aspectos– en la necesidad de concretar y medir en logros observables y cuantificables los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En las siguientes páginas, sin entrar a valorar el calado de futuro de esta reforma educativa o su rápida caducidad como una moda más de las experimentadas en estos últimos tiempos, trataremos de aproximarnos a este nuevo concepto, así como a las distintas clasificaciones ofrecidas al respecto y vinculadas a la temática que nos ocupa.

### **Aproximación al concepto de competencia**

Después del viaje de ida y vuelta del mundo educativo al empresarial y laboral, múltiples son las definiciones que podemos hallar en torno al término competencias. Comenzaremos destacando el concepto incluido en el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) auspiciado por la OCDE en 1999 (Rychen y Salganik, 2003): «una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizándolo y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular». Como puede observarse, esta primera aproximación ya evidencia una clara orientación: las competencias deben permitir resolver problemas que nos plantea la sociedad actual, pero más allá de la adquisición de unos contenidos puntuales, deben combinar, de manera sinérgica, habilidades prácticas, conocimientos reflexivos, valores éticos y actitudes (Sarramona, 2004). Recientemente, el Parlamento Europeo –en la perspectiva de orientar las reformas educativas de los Estados Miembros– ha insistido en la idea al considerar las competencias clave como «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (DOUE, 2006).

En nuestro sistema normativo, la Ley Orgánica de Educación de 2006, en sus artículos 61 y 62, refleja el concepto a modo de «capacidad» mediadora entre los objetivos y los contenidos, incluyendo las clásicas dimensiones del «saber»: saber, saber hacer, saber ser y estar, así como su aplicación a contextos particulares. El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que hace lo propio con las de Educación Secundaria, explicita que las competencias «son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta

de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (anexo 1 de ambos decretos). Las competencias se conciben, por tanto, como los aprendizajes fundamentales que debe adquirir el alumnado en cada una de las etapas de la enseñanza obligatoria; los conocimientos, las destrezas y habilidades que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir para desenvolverse de forma autónoma y saber enfrentarse con éxito a los problemas propios del contexto en el que se encuentra. Son, como decimos, un «mínimo cultural común» (Bolívar, 2008) que ha de estar al alcance de todos durante la escolaridad obligatoria y que se orienta hacia objetivos de una educación democrática.

Desde esta perspectiva curricular, las competencias básicas no se centran en unas materias determinadas, sino que son transversales a todas ellas. Esta nueva concepción curricular supone, por tanto, una ruptura con la estructura tradicional de las disciplinas académicas y una apuesta por un enfoque interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los centros deberán reformular su oferta educativa adoptando una perspectiva interdisciplinar donde las competencias básicas actúan de nexo de unión (Marchena, 2008, p. 51). Evidentemente, el profesorado es el encargado de materializar este nuevo elemento y de reflejarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; como en otras ocasiones, de su complicidad dependerá buena parte del éxito de la reforma.

### Delimitación de competencias básicas

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según el Proyecto DeSeCo, ya citado, debe cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que las adquieren superar con éxito exigencias complejas. Se hace referencia a tres categorías de competencias.

---

#### CUADRO I. Competencias destacadas en el Proyecto DeSeCo

---

1-	Usar herramientas interactivamente
2-	Interactuar en grupos heterogéneos
3-	Actuar de manera autónoma

Fuente: Rychen, D. S. y Salganik, L. H., 2003.

La Unión Europea, por su parte, al profundizar en la idea de entender las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes esenciales para una vida social plena como miembro activo de la sociedad, establece un marco de referencia con ocho competencias clave que difieren de las establecidas por la OCDE en el proyecto mencionado.

---

#### CUADRO II. Competencias destacadas por la Unión Europea

---

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1- Comunicación en la lengua materna</li><li>2- Comunicación en lenguas extranjeras</li><li>3- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</li><li>4- Competencia digital</li><li>5- Aprender a aprender</li><li>6- Competencias sociales y cívicas</li><li>7- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa</li><li>8- Conciencia y expresión culturales</li></ol> |
|--|

Fuente: D.O.U.E., 2006.

Por otro lado, y centrándonos ya en España, nos gustaría resaltar un estudio ciertamente interesante impulsado por el *Departament d'Ensenyament de Catalunya* en colaboración con la Freref (Federación de Regiones Europeas para la Investigación, la Educación y la Formación), coordinado por Jaume Sarramona. Motivado desde la preocupación por la determinación de competencias básicas dio como fruto -después de una amplia consulta social- la determinación de un listado de competencias que deberían formar parte del currículo, agrupadas en cinco ámbitos (Sarramona, 2004).

Finalmente, en el marco de la promulgación de la LOE y de los consecuentes RR.DD. de Enseñanzas Mínimas, la administración educativa opta por la incorporación de las competencias básicas en los currícula de la Educación Obligatoria y su consideración como referentes para la evaluación. Establece las siguientes.

---

#### CUADRO III. Competencias destacadas en una investigación desarrollada por el Departament d'Ensenyament de Catalunya en colaboración con la Freref

---

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1- Competencias del ámbito matemático</li><li>2- Competencias del ámbito social</li><li>3- Competencias del ámbito científico-técnico</li><li>4- Competencias del ámbito del lenguaje</li><li>5- Competencias del ámbito laboral</li></ol> |
|--|

Fuente: Sarramona, J., 2004.

---

**CUADRO IV.** Competencias destacadas en el marco de la LOE
 

---

- |  |
|--|
| 1- Comunicación en lengua materna<br>2- Comunicación en lengua extranjera<br>3- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología<br>4- Competencia digital<br>5- Aprender a aprender<br>6- Competencias interpersonales y cívicas<br>7- Espíritu emprendedor<br>8- Expresión cultural |
|--|

A pesar de las diferencias entre las clasificaciones y sus posibles puntos de comparación (Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2007), podemos observar como rasgo común que las competencias –siguiendo los pilares educativos establecidos por Delors (1996)– no están centradas únicamente en el «aprender a conocer» y en el «aprender a hacer», sino que también conllevan el «aprender a ser» y el «aprender a vivir juntos». Y es precisamente en estas competencias en las que nos gustaría detenernos en este estudio, ya que son necesarias para que un ciudadano practique la convivencia democrática.

No obstante, este sentido interdisciplinar, transversal y diversificado de las competencias anotadas en cada una de las clasificaciones citadas, justifica la imposibilidad de distinguir algunas como exclusivas del aprendizaje de los valores democráticos; así y todo, la categoría dos del Proyecto DeSeCo («interactuar en grupos heterogéneos»), las «competencias interpersonales y cívicas» definidas por la Comisión Europea, las incluidas en el «ámbito social» del estudio de Cataluña o las vinculadas con la denominada «competencia social y ciudadana» de la LOE, parecen –sin duda– más orientadas a la dimensión del «aprender a vivir juntos», posibilitando una mejor comprensión de la realidad social y el ejercicio de una ciudadanía democrática en una sociedad plural. Y es la importancia de este aprendizaje y la necesidad de ser asumido por toda la población, la que confiere –aún más en nuestro caso– el carácter de competencias «básicas» y el verdadero sentido de equidad a la que debe supeditarse toda la tarea educativa.



## Competencias para convivir democráticamente

Una vez realizada esta breve aproximación al sentido del aprendizaje de las competencias en general y las interpersonales y cívicas en particular, pasamos a identificar cuáles son las competencias específicas necesarias para el aprendizaje de la convivencia, según un exhaustivo estudio de todo un conjunto de programas, proyectos e iniciativas sobre convivencia escolar (García Raga, 2007). El citado trabajo consistió en realizar un análisis descriptivo de una muestra de programas a partir de una investigación documental para –posteriormente– analizar el contenido de dichos programas a través de la concreción de una serie de descriptores: la educación en valores, la participación, la formación en habilidades sociales, entre otros, se presentaban como instrumentos adecuados para la creación de un clima de convivencia favorable en el aula.

En el Cuadro V reflejamos la muestra de programas estudiados, con sus referencias –preferentemente electrónicas (consulta de mayo 2009 a excepción de las señaladas)–, organizados por columnas independientes en función del marco institucional que los impulsa o promueve.

CUADRO V. Iniciativas de convivencia escolar

INICIATIVAS NACIONALES	COMUNIDADES AUTÓNOMAS	ADMINISTRACIÓN PROVINCIAL/ ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL
Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar <a href="http://www.convivencia.mec.es/plan_conv/">http://www.convivencia.mec.es/plan_conv/</a> (Consulta: 10/07)	Programa «Convivir es Vivir»: Comunidad de Madrid <a href="http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm">www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm</a>	«Programa Convivencia y Participación» (ConPa): Palencia <a href="http://www.apepalen.cyl.com/conviven/programa.htm">http://www.apepalen.cyl.com/conviven/programa.htm</a>
	Programa «Convivència i Mediació Escolar»: Catalunya <a href="http://www.xtec.net/innovacio/convivencia">http://www.xtec.net/innovacio/convivencia</a>	Programa «Aprender a convivir»:Vigo <a href="http://hoxe.vigo.org/movemonos/educacion5.php?lang=gal">http://hoxe.vigo.org/movemonos/educacion5.php?lang=gal</a>
	«Plan andaluz de educación para la cultura de la paz y no violencia»:Andalucía <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/</a>	«Proyecto Turkana»: Fuenlabrada <a href="http://www.turkana.info/">http://www.turkana.info/</a>
	Programa «Educación para la convivencia y la paz»: País Vasco <a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/</a>	«Programa municipal de prevención e intervención en la violencia juvenil»: Palmas de Gran Canaria <a href="http://www.laspalmasgc.es/">http://www.laspalmasgc.es/</a> (Página del Ayuntamiento de las Palmas, de ahí se accede a la sección de educación, en donde encontramos el programa)
	«Plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra»: Navarra <a href="http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/">http://www.pnte.cfnavarra.es/convive/</a>	Proyecto municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación ( <i>bullying</i> ) en centros escolares <a href="http://www.aytosagunto.es/repositorio/proyectointimida.pdf">http://www.aytosagunto.es/repositorio/proyectointimida.pdf</a>
	«Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar» (Previ): Comunitat Valenciana <a href="http://www.edu.gva.es/eva/val/previ.htm">http://www.edu.gva.es/eva/val/previ.htm</a>	Proyecto de Mediación para la Convivencia: Torrejón de Ardoz <a href="http://www.ae.ciemat.es/~arce/temp/INFORME%20PYTO%20MEDIACION/PROTOCOLO%20GENERAL%20DE%20TRABAJO%20%20FASE.doc">http://www.ae.ciemat.es/~arce/temp/INFORME%20PYTO%20MEDIACION/PROTOCOLO%20GENERAL%20DE%20TRABAJO%20%20FASE.doc</a> (Consulta: 10/07)
	«Plan de Convivencia Escolar»:Aragón <a href="http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/pro_con.htm">http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/pro_con.htm</a>	

## CUADRO V. Continuación. Iniciativas de convivencia escolar

Con patrocinio/colaboración de UNIVERSIDADES	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ORGANIZACIONES SINDICALES
«Programa de enseñanza de habilidades de interacción social» (PEHIS): Universidad de Valladolid Monjas, M <sup>a</sup> . I. (1996)	«Programa de Tratamiento de Conflictos y Mediación Escolar»: Asociación-Fundación Gernika Gogoratuz <a href="http://www.gernikagogoratuz.org/">http://www.gernikagogoratuz.org/</a>
«Modelo Global de Convivencia en centros escolares»: Universidad del País Vasco <a href="http://www.geuz.es/">http://www.geuz.es/</a>	«Proyecto Atlántida» y «Proyecto Redes: Aprender Conviviendo»: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras <a href="http://www.proyecto-atlantida.org/">http://www.proyecto-atlantida.org/</a>  <a href="http://www.fe.ccoo.es/formacion/REDES/PROYECTO%20REDES%20Informe.pdf">http://www.fe.ccoo.es/formacion/REDES/PROYECTO%20REDES%20Informe.pdf</a>
«Programa para el aprendizaje de normas en educación secundaria obligatoria»: Universitat de València Pérez Pérez, C. (1996)	«Proyecto Meeduco»: AIEEF <a href="http://www.aieef.org/cas/">http://www.aieef.org/cas/</a>
«Programa de Educación Social y Afectiva» y Programa «Aprender a ser persona y a convivir»: Universidad de Málaga Trianes, M.V. (1996) Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001)	«Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales»: ONG REA Monjas, M <sup>a</sup> . I. y Avilés, J. M <sup>a</sup> . (2003)
«Proyecto ANDAVE»: Universidad de Sevilla y Universidad de Córdoba Ortega, R. (Coord.) (1998)	«Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares»: Asociación ACEFI <a href="http://www.eduso.net/archivos/ACEFI.doc">http://www.eduso.net/archivos/ACEFI.doc</a>
«Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo Integrado»: Universidad de Alcalá de Henares Torrego, J. C. (Coord.) (2006)	
«Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social»: Universidad Complutense de Madrid Díaz-Aguado, M. J. (Coord.) (2004) <a href="http://www.atei.es">www.atei.es</a> <a href="http://mariajosediaz-aguado.tk">http://mariajosediaz-aguado.tk</a>	

Fuente: García Raga, L., 2007, p. 273.

Fruto de este análisis de contenido de los programas mencionados identificamos un conjunto de competencias requeridas para convivir democráticamente. No todas ellas aparecen con la misma insistencia en la diversidad de iniciativas y, en este sentido, podemos afirmar que son las relacionadas con la participación («saber participar») y la tolerancia («ser tolerantes») las más frecuentes, si bien es cierto que en estos últimos años se han incrementado las prácticas que consideran la mediación como un foco de actuación relevante, con el objetivo de enseñar a gestionar los conflictos interpersonales de manera democrática («aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales»). Por otra parte, no quisiéramos dejar de indicar que junto a las competencias señaladas en nuestra clasificación, existen otras que igualmente

debieran promoverse en la escuela para enseñar a convivir (conocerse a uno mismo, utilizar el sentido crítico, saber tomar decisiones... entre muchas otras), si bien no son tan resaltadas en los programas analizados.

Así pues, nos decidimos a exponer siete vectores de competencias como las más decisivas a la hora de facilitar el aprendizaje de la convivencia en los centros docentes:

---

#### CUADRO VI. Competencias para convivir democráticamente

---

1- Saber participar
2- Saber cooperar
3- Ser responsables
4- Ser tolerantes
5- Disponer de habilidades sociales
6- Ser solidarios
7- Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales

Fuente: Elaboración propia.

### Saber participar

Todo ciudadano de una sociedad democrática debe saber participar, por lo que consideramos fundamental promover desde la escuela prácticas en las que el alumnado se sienta partícipe e integrante de una «microsociedad». El enfoque educativo de competencias básicas debe suponer un cambio importante en el papel que el alumnado desempeña, ya que como afirman X. Martín y J. M. Puig (2007, p. 91): «aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente». Sin embargo y a pesar de todo el entramado jurídico que asegura y propicia la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, tanto en la programación general de la educación como en el gobierno y vida cotidiana de las instituciones docentes, hoy pocos ciudadanos están conformes de cómo se está construyendo la comunidad educativa. Sobre esta pedagogía de la participación existen numerosos estudios (Gil Villa, 1995; Santos, 1997; Martínez Rodríguez, 1998...) que manifiestan las disfunciones que se dan en los centros en torno a la práctica participativa de los alumnos y alumnas.

En relación con los programas de convivencia estudiados, la mayoría considera fundamental la implicación y participación del alumnado como un elemento importante para la construcción de la convivencia: participación en las aulas, en los consejos escolares, en la gestión de conflictos, en la vida organizativa del centro, en las asambleas y

tutorías... Ahora bien, algunos de ellos hacen mayor hincapié en la participación, tales como el Proyecto Atlántida, promovido por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, el Proyecto «ConPa», impulsado desde la Dirección Provincial de Palencia y el «Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria», cuyo coordinador fue el profesor Cruz Pérez de la *Universitat de València*.

En el primero de los casos, conviene destacar que uno de los objetivos prioritarios del Proyecto Atlántida es precisamente lograr la participación democrática, para lo cual se considera fundamental el trabajo compartido entre los distintos sectores implicados en la educación, siendo el eje escuela-familia-ámbito social/municipal un lugar de encuentro para la solución de problemas de la vida cotidiana. En este sentido, el Proyecto ha apostado decididamente por abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad, implicando al profesorado, familias y agentes sociales y municipales y buscando, en definitiva, una mejora en la vertebración del ámbito educativo y social.

Se considera, además, que junto a la representación y participación de los distintos sectores en los consejos escolares, deben generarse otros procesos paralelos que vinculen los centros a su entorno. La noción de democracia como forma de vida significa ampliarla más allá de la participación en determinadas instituciones, un proceso que busca la interacción entre los ciudadanos, en el marco de una vida comunitaria completa. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumnado tiene fuera de la escuela y la construcción de comunidades democráticas en el centro escolar. Por ello, también el Proyecto apuesta social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas, por lo que considera que la educación ética y cívica no debe quedar recluida a los centros escolares. Sin duda, el desarrollo de competencias de convivencia debe superar el contexto del centro y, consecuentemente, es necesaria la implicación de los diversos agentes sociales, pues la formación integral de las personas nunca puede ser el resultado exclusivo de la enseñanza en las escuelas.

Por otra parte, como destacábamos, el Proyecto «ConPa» también incide en el tema de la participación, tal como manifiesta su título completo: «Convivencia y Participación» (ConPa). El citado programa considera que una herramienta primordial para mejorar la convivencia es la participación e implicación de la comunidad educativa y de todas cuantas instituciones puedan aportar recursos al ámbito escolar en relación con la convivencia.

Finalmente, un eje central del «Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria» es la participación democrática del alumnado en algunos de los aspectos de la vida del aula, trabajando sobre todo la elaboración de las normas. Al elaborar demo-

cráticamente las normas, se potencia en el alumnado un sentimiento de responsabilidad y complicidad, al mismo tiempo que se consigue un acercamiento entre profesorado y alumnado, debilitándose las barreras entre ambos colectivos. El desarrollo de los Reglamentos de Régimen Interno (RRI) o el éxito en la aplicación de las normativas de derechos y deberes de los estudiantes en los centros docentes, tiene mucho que ver con esta circunstancia. Un ejemplo de buenas prácticas en esta dirección se encuentra en los diferentes programas de convivencia que incorporan entre sus estrategias de actuación la participación de «alumnos mediadores», como actores principales en la gestión de sus propios conflictos.

### **Saber cooperar**

Otra competencia que, al hilo de la lectura del conjunto de programas e iniciativas analizado, incrementa el sentido de responsabilidad y de gran relevancia para la mejora de las relaciones interpersonales es la cooperación, resaltada, de una u otra forma, en los informes (OCDE, Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, ...) y estudios (Cataluña) mencionados anteriormente. La escuela, en clara discrepancia con una sociedad competitiva e individualista, debe crear un ambiente socialmente heterogéneo y cooperativo que contribuya a mejorar la convivencia de todos y entre todos.

Asimismo, los programas de convivencia se detienen en la importancia de este aprendizaje. Entre otros, podemos señalar el «Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia» coordinado por la profesora M. J. Díaz-Aguado (2004), en el que las actividades son distribuidas en equipos heterogéneos (en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia, ...) que tienen que cooperar, compaginando diversidad de perspectivas y adoptando decisiones de forma democrática. La agrupación del alumnado en equipos heterogéneos ayuda a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos estudiantes sienten hacia ellas y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida con frecuencia hacia víctimas que se percibe en situación de vulnerabilidad y aislamiento.

R. Ortega junto a V. Fernández (1998, pp. 89-90) destacan «la cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros como para los que saben más y ayudan a ampliarlo a contextos

diversos y transferirlo a nuevas situaciones». En el proyecto educativo para la mejora de la convivencia, se añade que «no tendría sentido la propuesta de afianzar los sentimientos de la solidaridad y los vínculos afectivos entre el alumnado, si la propuesta de trabajo real es competitiva, de estimulación de la rivalidad o simplemente individualista». En definitiva, cuando se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo (Jonson, D. J., Jonson, R. T. y Holubec, 1999, p. 14), los alumnos practican conductas «prosociales» y aprenden a ver situaciones desde otras perspectivas diferentes a las suyas, fomentándose la comunicación, de ahí su vinculación con la mejora de la convivencia.

El trabajo en equipo es contemplado en el programa «Educación Social y Afectiva en el Aula», coordinado por la profesora M<sup>a</sup>. V. Trianes (1996), y en el «Modelo Global de Convivencia en Centros», promovido por el profesor R. Alzate. La cooperación se trabaja a través de la realización de actividades en grupos que han de alcanzar unos objetivos comunes, lo cual incrementa la interdependencia de los alumnos miembros de un grupo, facilita el diálogo, induce sentimientos de confianza mutua, incrementa la responsabilidad, suscita ayudas recíprocas y solidaridad entre compañeros..., elementos básicos todos ellos en la formación ciudadana.

### **Ser responsables**

Una competencia estrechamente vinculada con la participación y la cooperación es, sin duda, la responsabilidad, igualmente destacada por algunos programas de convivencia; respeto y responsabilidad constituyen el núcleo de la convivencia democrática. Para fomentarla, el profesorado ha de permitir que los estudiantes participen en la toma de decisiones, dándoles la oportunidad de asumir el resultado de sus acciones.

El «Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia», ya mencionado, incluye actividades en las que se pide a los alumnos que desempeñen papeles «adultos», como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...), por ejemplo elaborando la Declaración de los Derechos Humanos, un decálogo para erradicar la violencia escolar, o campañas de prevención contra la violencia de género dirigidas a adolescentes. Los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo por la coordinadora del programa, M. J. Díaz-Aguado, le han permitido comprobar que con estas actividades los alumnos adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo.

También se destaca la responsabilidad como competencia en el «Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria», donde se aborda la necesidad de tomar decisiones de forma democrática a través del diálogo y la participación, lo que, sin duda, fomenta la responsabilidad del alumnado. El incumplimiento de una norma deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido y asumido como una falta de responsabilidad con el grupo al que uno siente pertenecer.

## Ser tolerantes

La tolerancia es un aspecto central de la convivencia, toda vez que trata de enseñar a convivir con los demás independientemente de las diferencias; estas, bajo ningún concepto, deben convertirse en desigualdades. La educación es un recurso inmejorable para la consecución de este objetivo.

El respeto y la tolerancia son valores enfatizados por muchos de los programas. En esta dirección, trabajan el programa «Convivir es vivir», el cual presenta entre sus líneas prioritarias «el fomento de los valores de la convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre sus compañeros»; el programa *Convivència i Mediació Escolar*, que incluye el objetivo de «sistematizar acciones educativas dirigidas a la construcción de valores para conseguir que los alumnos y las alumnas se conozcan y se respeten a ellos mismos y a sus compañeros», con lo que también se está trabajando la autoestima; el «Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria Obligatoria», donde se busca promover «los valores de la participación democrática, tolerancia, el respeto a los demás, el cuidado a los espacios naturales y lugares mediante la elaboración democrática de normas», lo cual se complementa con la pretensión de «establecer unas relaciones interpersonales maestro-alumno basadas en la colaboración y el respeto mutuo»; finalmente, es oportuno señalar el programa «Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria», que tiene la intención de que los alumnos adquieran «valores “prosociales” de tolerancia y respeto».

Algunos programas se refieren igualmente a la tolerancia, pero dirigida específicamente hacia algún colectivo concreto. Así, el Plan de Convivencia de Navarra y el de Aragón pretenden fomentar la tolerancia hacia otras culturas; el «Programa municipal de prevención e intervención en la violencia juvenil», de las Palmas de Gran Canaria, contempla entre sus objetivos específicos referencias a la multiculturalidad, indicando que se intentará «prevenir situaciones de conflicto que pudieran ser motivadas por la multiculturalidad de los alumnos y alumnas de los centros» y, finalmente, el «Proyecto

Municipal de actuaciones integradas frente al maltrato y la intimidación en centros escolares» de la población valenciana de Sagunto pretende trabajar «la tolerancia con la diversidad» en el curso de 6º de Primaria.

Desde esta misma perspectiva, debemos señalar el «Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social» que destaca como uno de sus objetivos prioritarios el de «rechazar la intolerancia, el racismo y la justificación de la violencia contra las minorías». Igualmente, citamos el «Programa de Mediadores para la Convivencia en Centros Educativos», promovido por el Ayuntamiento de Torrejón de Ardoz, cuya meta primordial no es otra que el fomentar la integración en los centros de todos los alumnos mediante la creación de los denominados «mediadores de acogida» que, además de ser «referentes» para los nuevos alumnos, deben liderar acciones de sensibilización con sus compañeros promoviendo valores como el respeto, discriminación, interculturalidad... La interculturalidad y la importancia hacia la acogida del nuevo alumnado, asimismo, están patentes en el «Proyecto Turkana» promovido por el Ayuntamiento de Fuenlabrada.

Al fomentarse la tolerancia, promovemos otro valor primordial, el de la igualdad, lo cual no se opone a la diferencia, sino que la incluye. El reto consiste en conjugar la igualdad con la diversidad sociocultural y con otras diferencias, como la referida al género, contemplada en programas como el Plan de Convivencia de Navarra, el Plan de Convivencia de Aragón y el «Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social». En este sentido, otro aspecto que creemos que debería ser trabajado es la diversidad generada ante la inclusión en las aulas de alumnado que presenta alguna necesidad educativa y, sin embargo, hemos encontrado escasas referencias a esta temática; el «Programa de Habilidades de Interacción Social», tan solo, cuenta con propuestas para mejorar las habilidades sociales de aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales para su correcta integración, si bien no incluyen líneas de trabajo encaminadas a promover el respeto hacia los mismos.

Sin duda, la complejidad de las sociedades actuales exige del ámbito educativo la formación de individuos capaces de convivir aceptando tanto los rasgos de identidad que le son propios como los diferentes; por otro lado, este aprendizaje de la diversidad debe ser compatible con el fomento de la identidad o el desarrollo en los individuos de un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad (García Raga y López Martín, 2004; López Martín, 2008).

Entre estrategias didácticas que favorecen la adquisición de esta competencia, la discusión y el debate entre compañeros puede ser muy positivo para favorecer el desarrollo de la capacidad de entender al otro y el avance hacia el razonamiento moral basado en el



respeto a los derechos humanos; las dramatizaciones o juegos de simulación en las que los alumnos deben tomar diversos papeles, incluso contrapuestos, son considerados un procedimiento efectivo, en la medida en que obligan a tomar puntos de vista diferentes y «ponerse en la piel» de personajes que representan valores distintos a los del alumno.

## **Disponer de habilidades sociales**

Como indicábamos, las habilidades sociales son destacadas en la LOE como competencia básica que deben adquirir los alumnos. Entre los programas estudiados, nos encontramos con algunos que parten de la idea de que los problemas de convivencia surgen principalmente por la falta de habilidades y capacidad de relacionarse con el otro; su enseñanza, por tanto, es necesaria para prevenirlos. La adquisición de ciertas habilidades, proporciona a los alumnos capacidad para enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin abandonarse a comportamientos violentos.

En concreto, encontramos dos iniciativas universitarias que de una manera clara centran su atención en la promoción de la competencia social. Los programas promovidos por la Universidad de Málaga buscan el fomento de la convivencia y la prevención de la violencia por medio de la educación en habilidades y competencias socio-emocionales: habilidades de solución de problemas interpersonales, negociación, asertividad, cooperación, etc. La profesora de la Universidad de Valladolid, Inés Monjas, es responsable del «Programa de enseñanza de habilidades de interacción social» (Pehis), que pretende promover la competencia social en niños y adolescentes a través de la adquisición de las habilidades necesarias para interactuar con otras personas en el contexto social cotidiano: habilidades básicas de interacción social, de fomento de la amistad, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, de solución de problemas interpersonales y, en definitiva, para mejorar las relaciones con los demás. Ahora bien, no solo se pretende fomentar las competencias sociales por medio de actividades llevadas a cabo en clase, sino que también ha sido diseñado para poderse aplicar en la familia siguiendo un mismo esquema de contenidos que en la escuela, lo cual favorece evidentemente su aprendizaje.

Los dos programas referidos van acompañados de materiales que pueden ser muy útiles para el profesorado que quiera trabajar estos aspectos, ya que proporcionan actividades concretas que pueden llevarse a la práctica tal cual se presentan: fichas, procedimientos y recomendaciones útiles que ayudan a orientar muchas decisiones cotidianas, etc.

En este sentido, son programas que podemos considerar de «intervención más cerrada», si bien el profesorado puede realizar sus propias adaptaciones y matizaciones. Y para la adquisición de todas estas habilidades, la tutoría se presenta como un momento idóneo, donde pueden realizarse debates, dramatizaciones, juegos de cooperación, prácticas de resolución de conflictos, etc., siendo el tutor el responsable de llevarlas a cabo con el previo asesoramiento del Departamento de Orientación en el caso de los IES. En este sentido, la formación específica de los tutores, hasta ahora inexistente –más allá de la voluntad bien-intencionada de cada uno–, es otro de los elementos que deberían abordarse en un futuro inmediato si queremos elevar el nivel de calidad de nuestro sistema educativo.

### **Ser solidarios**

El desarrollo de la comprensión y solidaridad ante los problemas y necesidades de los demás, aspecto muy vinculado a la propia esencia sociable del ser humano, es una competencia fundamental para el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática. La escuela, junto a la familia y el grupo de iguales, preferentemente, debe favorecer el aprendizaje y aplicación de la conducta prosocial, transfiriendo los valores de lo individual a lo colectivo; son cada vez más numerosos los sistemas de ayuda entre iguales en el marco educativo (Fernández García, 2008, pp. 141-147). Sin duda, los sentimientos prosociales de solidaridad, altruismo, compasión o conductas de ayuda, son un factor integrante de las competencias interpersonales y cívicas marcadas por la actual normativa educativa (Marina y Bernabéu, 2007, pp. 98-111).

El valor de la solidaridad es considerado de una manera explícita en algunos proyectos, como en el «Programa para el aprendizaje de normas en Secundaria», donde se pretende que los alumnos mejoren «el nivel de amistad y solidaridad a través de la participación en el trabajo en grupo» y en el «Proyecto Andave», que presenta como uno de sus puntos clave el de «promover la solidaridad para integrar a todos en lugar de rechazar o apartar a los que tengan o planteen problemas».

### **Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales**

El conflicto es algo natural en las relaciones humanas y positivo o negativo dependiendo de su gestión. Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a transformarse en violencia; por el contrario, si lo gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la clave no está en eliminar los conflictos, sino en gestionarlos a través del diálogo y la paz. El profesorado no debería tener como objetivo el resolver los conflictos puntuales, entendiendo estos como algo negativo y aplicando una serie de recetas disciplinarias establecidas en las normativas al uso en los Reglamentos de Régimen Interno, sino establecer como prioridad el dotar a todos los integrantes de la comunidad escolar de un conjunto de capacidades y habilidades que les permitan manejar y mejorar el clima de sus relaciones, construyendo entornos y recursos apropiados para enfrentarse de forma positiva a los conflictos cotidianos. Se trata, sin duda, de otra competencia básica para aprender a convivir.

En los últimos años una de las estrategias de gestión de conflictos que mejores resultados está consiguiendo son las técnicas de mediación. M. C. Boqué (2003, p. 10), experta en la temática, opina que la mediación «supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática», con lo que sus beneficios van más allá de la resolución de conflictos.

El desarrollo de la mediación en general y, especialmente en el ámbito escolar, ha sido espectacular durante la última década. Cursos, iniciativas, actividades, jornadas, publicaciones de muy diversa índole, planes, programas... han pasado a formar parte de la realidad educativa española (García Raga y López Martín, 2007, pp. 71-114). No obstante, como puede suponerse, la gama de actividades es muy amplia y heterogénea: desde experiencias aisladas fruto de la buena voluntad del profesorado de un centro docente concreto a programas más estructurados y con expectativas de regulaciones generales e, incluso, con la aspiración de una implantación institucional a gran escala para toda la comunidad escolar.

El entonces Ministerio de Educación y Ciencia realizó una apuesta decidida por la cultura de la mediación a través del «Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar» acordado el mes de marzo del 2006 con los principales Sindicatos. Con la pretensión de avanzar en el recorrido de coordinar esfuerzos y proporcionar estrategias y orientaciones para la mejora de la convivencia. El citado Plan contempla, entre sus objetivos, la elaboración de instrumentos y materiales para la práctica de la mediación, así como la organización de cursos de formación de responsables en temas de convivencia y mediación escolar. Asimismo, plantea la necesidad de la creación de una «comisión de convivencia» en cada centro con funciones de «prevención, mediación y corrección de conductas contrarias a la convivencia».

En las Comunidades Autónomas también nos encontramos con diferentes programas centrados en la mediación. Podemos poner el ejemplo del programa *Convivència i Mediació Escolar* de Cataluña, donde se trabaja la mediación desde hace años y en cuyo contexto está más extendida esta práctica educativa. Lo que destacamos del citado programa es su soporte institucional, ya que ha continuado vigente a pesar de los diferentes cambios políticos sucesivos, lo cual se manifiesta igualmente en el *Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya* (DOGC 06-VII-2006), que consta de todo un título referido a la mediación escolar (Título 3) «como proceso educativo de gestión de conflictos».

Además de configurar equipos de mediación donde los estudiantes asumen cada vez mayores responsabilidades, resulta interesante enseñar al alumnado a resolver conflictos mediante dramatizaciones o juegos de simulación, un recurso del que ya destacábamos sus potencialidades educativas.

## A modo de síntesis

Construir una escuela transmisora de valores humanos y sociales significa conformar una sociedad en la que convive una ciudadanía tolerante, solidaria, responsable y dialogante. En definitiva, se trata de crear una escuela democrática para una sociedad democrática; aprender a vivir en la escuela, a interiorizar los hábitos que el futuro ciudadano deberá desarrollar, se presenta como uno de los objetivos más importantes del presente educativo. Ahora bien, es necesario resaltar que la educación en valores precisa que el trabajo docente se desarrolle mediante unas relaciones de colaboración que impliquen a todos y que conduzcan a un compromiso de la comunidad educativa con los objetivos consensuados de la institución. De este modo, los centros escolares deben convertirse en comunidades con valores compartidos, dando significado y sentido a la vida escolar. Caminar en la transformación de la cultura escolar individualista hacia otra más cooperativa sería una exigencia si queremos que los centros contribuyan decisivamente en la formación de los ciudadanos en unos valores y cultura democrática.

Vinculado con ello, la participación la consideramos como una competencia básica para construir convivencia. Se trata de un derecho y un deber que posibilita convertir los centros en auténticas comunidades educativas en las que profesorado, alumnado,

familias y personal no docente se consideren protagonistas y responsables del logro de unos objetivos comunes. En algunos centros educativos se enfatiza la constitución de nuevos organismos, como son los equipos de mediación, formados por miembros de la comunidad educativa que colaboran en la gestión democrática de los conflictos surgidos, fomentando al mismo tiempo la participación de las personas que entran en conflicto, ya que al optar por esta estrategia, adquieren el compromiso de dialogar, escuchar, de expresar sentimientos... y, en definitiva, de participar en sus propios conflictos. Y para desarrollar estos procesos de gestión de conflictos, es necesario trabajar ciertas habilidades sociales y recursos, ya que así el alumnado sabrá enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin desencadenarse comportamientos violentos, tanto en el contexto escolar como en el social.

Ahora bien, es evidente que la introducción de este nuevo elemento curricular exige la indispensable formación del profesorado, si bien no parece una afirmación arriesgada el señalar su escasa formación en estos temas, tanto en el ámbito de la formación permanente como en el de la formación inicial. En relación con la primera, las actuales demandas del profesorado sí han ocasionado un incremento de cursos sobre la temática, desde perspectivas diversas y con patrocinio de administraciones variadas; sin embargo, en la formación inicial los módulos vinculados con la convivencia escolar son muy escasos en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y nulos en el resto de Facultades, con lo que la formación del profesorado requiere una renovación para enseñar al alumnado a «aprender a vivir juntos». La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (reforma de Bolonia) y su nuevo registro de titulaciones universitarias, supone una ocasión inmejorable para plantearse la inclusión de estas temáticas novedosas en la formación del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- BOQUÉ, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (Coord.). (2004). *Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Injuve.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANTABRIA. (2007). Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 2.

- DELORS, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Unesco/Santillana.
- D.O.U.E. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. 30-XII-2006 (L 394/10).
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4), 137-150.
- GARCÍA RAGA, L. (2007). *La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un Plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia.
- GARCÍA RAGA, L. Y LÓPEZ MARTÍN, R. (2004). *La convivencia escolar. Un instrumento en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, 13-16 septiembre (en soporte informático).
- (2007). Mediación y Sistema Escolar. La convivencia como horizonte. En R. LÓPEZ MARTÍN (Comp.), *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse* (pp. 71-114). Valencia: Universitat de València.
- GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- GODÁS, A., SANTOS, M. A. Y LORENZO, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60 (1), 41-58.
- JONSON, D. J., JONSON, R. T. & HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2008). Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela. *Revista Pedagogía y Saberes*, 28, 31-42.
- LÓPEZ MARTÍN, R. Y GARCÍA RAGA, L. (2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24, 85-97.
- MARCHENA, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación Ecoem.
- MARINA, J. A. Y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, X. Y PUIG ROVIRA, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- MONJAS, M<sup>a</sup>. I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (Pebis)*. Madrid: CEPE.

- MONJAS, M<sup>a</sup>. I. Y AVILÉS, J. M<sup>a</sup>. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- ORTEGA, R. (Coord.). (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. Y FERNÁNDEZ ALCAIDE, V. (1998). Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En R. ORTEGA (Comp.), *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla* (pp. 79-94). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- PÉREZ PÉREZ, C. (1996). *Normas en el currículum escolar*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- RYCHEN, D. S. & SALGANICK, L. H. (Coord.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Resumen ejecutivo en versión informatizada (<http://www.deseco.admin.ch>) y traducción española (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- SMITH, P. K. (Coord.). (2003). *Violence in Schools: the Response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TORREGO, J. C. (Coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, Graó.
- (2008). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- TRIANES, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M. V. Y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé.
- ZABALZA, A. Y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## Fuentes electrónicas

OCDE (2009). *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Versión informatizada en español. Recuperado el 3 de septiembre de 2009, de: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf>.

**Dirección de contacto:** Ramón López Martín. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30 46010 Valencia. Email: [rlopez@uv.es](mailto:rlopez@uv.es)





# La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos

## Written Composition Planning by Students with Visual Disabilities: a Case Study

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-051

José Luis Gallego Ortega  
Antonio Rodríguez Fuentes

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.  
Granada, España.*

### Resumen

La escritura constituye un aprendizaje complejo e imprescindible en el contexto escolar. Por ello, en este artículo se incluye una investigación en la que se trabajó con una muestra de alumnos con discapacidad visual (seis alumnas y cinco alumnos), de edades comprendidas entre los 11,4 y los 20,3 años (media de 15,6), para evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por estos sujetos e identificar posibles disfunciones. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se utilizó el «estudio de caso colectivo» y, para la obtención de datos, se recurrió a la «entrevista cognitiva», la cual se realizó a partir de un cuestionario-guía, en el que se ofrecen pistas a los estudiantes, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos, inherentes a la planificación. Este cuestionario fue elaborado y validado previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» y «triangulación». Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad, para poder realizar el análisis de contenido mediante un sistema de categorías (igualmente validado), establecido a partir del modelo teórico de Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996). Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los sujetos entrevistados conocen los procesos cognitivos, relacionados con la planificación de la composición escrita, y que realizan las operaciones que conlleva, cuando se enfrentan a tareas de expresión escrita, en un 77,9% de los casos, siendo el registro de ideas

y, en menor medida, la ordenación de estas operaciones cognitivas en las que estos sujetos encuentran los mayores problemas. Las conclusiones revelan que, en general, estos estudiantes piensan en los objetivos y en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, sin apreciarse diferencias significativas entre ellos, por razones de edad, de género o nivel de escolarización.

*Palabras clave:* Planificación de la escritura, operaciones de la planificación, estrategias de apoyo a la escritura, discapacidad visual, estudio de casos.

### **Abstract**

The skill of writing constitutes a complex but essential learning process in school. This article describes a research project planned to discover the process through which visually impaired students approach writing and to identify their difficulties. The sample for the study was made up of six female and five male visually impaired students aged between 11.4 and 20.3 (average age 15.6). The research itself followed a qualitative focus and used the collective case study method. Data were collected in cognitive interviews through a questionnaire/guide offering students clues, in the form of questions, about the operations and processes inherent in planning. The questionnaire was designed and validated beforehand according to the experts' judgement and triangulation procedures. All the interviews were recorded and subsequently transcribed word for word.

Research results were obtained via content analysis, by means of the appropriate categorisation system based on the theoretical model (Flower and Hayes 1981; Hayes 1996). The results revealed that in general students of this kind are familiar with the cognitive processes involved in planning written compositions, and they perform the operations planning entails when they face tasks requiring written expression in 77.9% of the cases. The recording of ideas and, to a lesser extent, the organization of ideas are the cognitive operations in which these individuals have the most trouble. The conclusions reveal that these students think about the objectives and ideas they want to write about in their text and also about the reader. No significant differences are found among students by age, sex or schooling level.

*Keywords:* writing planning, planning operations, strategies for supporting the writing process, visual disabilities, case study.

## Introducción

La expresión escrita es una habilidad fundamental para los estudiantes, de tal manera que quienes carecen de las destrezas adecuadas para demostrar el conocimiento y comunicar sus pensamientos y creencias se encuentran en una situación de grave desventaja. Pero aprender a escribir es un proceso multifacético que está condicionado por diversas variables. Así, la revisión de la literatura sobre la escritura revela la existencia de diversos estudios, realizados con diferentes grupos de sujetos, en los que se analizan las dificultades inherentes a este aprendizaje escolar. Algunos estudios han identificado las principales dificultades escritoras del alumnado: progresión temática, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición (Lecuona, et ál., 1999; González y Martín, 2006). Otras investigaciones atribuyen estos inconvenientes a ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos, et ál., 2005), a dificultades globales en la adquisición y el procesamiento de las habilidades lingüísticas (Dockrell, et ál., 2007) o a ciertas discapacidades (Englert, et ál., 2007; Rodríguez, 2007).

De otra parte, los estudios realizados con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje revelan que estos sujetos luchan contra casi todos los aspectos de la escritura (Re, Pedron y Cornoldi, 2007; Espin, et ál., 2008). En efecto, tienden a crear composiciones más cortas, menos elaboradas y con más errores mecánicos (Gleason e Isaacson, 2001); carecen del conocimiento de la estructura textual (Newcomer y Barenbaum, 1991) y de las habilidades para la ejecución de los procesos de escritura (Graham, Harris y Troia, 1998; Graham, 2006); suelen generar el contenido de forma lineal (Bereiter y Scardamalia, 1987; McCutchen, 1995) e incompleta (Englert y Raphael, 1988); expresan las ideas sobre el tema sin demasiada relación entre ellas (Gersten y Baker, 2001; Williams, 2003) y de forma confusa e incoherente (Troia, 2006).

Finalmente, en el contexto español, existen algunos trabajos similares al que se presenta, realizados con diferentes grupos de sujetos, en los que se plantean objetivos relacionados con los procesos psicológicos implicados en la composición escrita. En ellos se achaca las dificultades escritoras a diversas causas:

- Los sujetos adolescentes descuidan a los destinatarios, propósitos y estructuras textuales (Vilà, 1998).
- El alumnado de Educación Primaria desconoce las fuentes para generar ideas, no adecua el texto a las exigencias de la audiencia o ignora sus intenciones, descuida la adecuada ordenación de ideas o ignora la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de un texto (Arroyo y Salvador, 2005;

Gallego, 2008b), por lo que los errores de expresión derivan de fallos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona, et ál., 2003).

- Los sujetos con sordera muestran un inadecuado dominio en las tareas de selección, secuenciación y registro de ideas (Gutiérrez y Salvador, 2006).
- Los estudiantes de 3º de Primaria a 3º de ESO manifiestan un progresivo incremento del conocimiento metacognitivo de la escritura, al pasar de curso (García y Fidalgo, 2003).
- Los sujetos con retraso mental desconocen las estructuras textuales, no piensan suficientemente en los contenidos, ideas o palabras relacionadas con el tema de escritura y desdeñan el uso de determinados recursos o «trucos» para la construcción de un texto (Gallego, 2008a).

En otro sentido, la literatura sobre el alumnado con discapacidad visual (DV) pone de manifiesto la existencia de abundantes estudios, en los que se analizan diferentes ámbitos o dimensiones de estos sujetos, como la importancia de la información visual en el reconocimiento de palabras por niños con baja visión (Gompel, et ál., 2003), las estrategias para incrementar las habilidades visuales de los alumnos con discapacidad (Li, 2004), la afectación de la baja visión al proceso lector (Bosman, et ál., 2006), las disfunciones sintácticas detectadas en textos producidos por estudiantes con baja visión o invidentes (Rodríguez, 2007), o el desarrollo y evaluación de ayudas optoelectrónicas para pacientes con baja visión (Peláez, 2007). Sin embargo, se desconocen estudios acerca de los procesos ejecutivos, de carácter cognitivo, activados por estudiantes con DV durante la expresión escrita, lo que permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales.

Ahora bien, dada la dificultad para analizar y comprender en profundidad el proceso global de la composición escrita y la relevancia otorgada al hecho de reflexionar previamente sobre la escritura (Hayes, 1996), esta investigación se ha centrado en uno de los procesos cognitivos (la planificación) que supuestamente los estudiantes activan durante la composición de un texto. Diversas razones avalan esta decisión (véase Graham y Harris, 2005a), máxime cuando modelos influyentes de escritura otorgan una relevancia extraordinaria a procesos cognitivos como la planificación o la autorregulación, considerándolos como elementos centrales de la expresión escrita (Hayes y Nash, 1996; McCutchen, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos planteados en esta investigación fueron: Determinar la habilidad que el alumnado con DV posee para planificar sus textos; evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por estos e identificar posibles disfunciones; proponer orientaciones didácticas para la mejora.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formulan como interrogantes básicos: ¿Los sujetos con DV conocen y utilizan el proceso de planificación textual? ¿Qué estrategias cognitivas activan estos durante la planificación de un texto? ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?

## La expresión escrita: contexto teórico y de investigación

La expresión escrita se percibe en la actualidad como una habilidad muy compleja en la que intervienen múltiples y diferentes procesos y subprocesos cognitivos y de otro orden (Kellogg, 1994), los cuales no siguen una secuencia lineal de etapas sino que poseen un carácter recursivo e interactivo, y se activan de acuerdo con las necesidades y peculiaridades del proceso escritor (Alamargot y Chanquoy, 2001). A este efecto, la complejidad de la escritura y su didáctica (McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006) han propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, aunque solo se describe brevemente el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) –modificado y actualizado por Hayes (1996)–, en el que se inscribe nuestra investigación, por ser considerado actualmente como el modelo que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia, que están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

Flower y Hayes elaboraron un modelo teórico en el que se diferencian dos componentes esenciales: el sujeto y el contexto de la tarea. En el primer componente se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. El segundo comprende dos dimensiones básicas: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto e instrumento de escritura). Ambos contextos delimitan la actividad escritora: la investigación sobre el contexto social es relevante, por cuanto permitirá comprender el proceso escritor en profundidad; el análisis del contexto físico interesa para advertir las modificaciones que la escritura establece en el contexto de la tarea.

No obstante, el foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y decodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que

escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo.

La ejecución de los procesos cognitivos en la «memoria de trabajo», donde se almacena la información, implica la descodificación general de aquella desde el punto de vista fonológico, viso-espacial y léxico. Pero la «afectividad» y la «motivación» son aspectos que también condicionan la actividad escritora; por ello hay que considerar asimismo la «disposición» o «actitud» del sujeto hacia las tareas de escritura, así como la posibilidad de que este se plantee determinadas «metas» u «objetivos» que guíen la acción de escribir. Además, la «memoria a largo plazo» desempeña una función primordial, ya que incluye el conocimiento que el sujeto posee sobre el tema de escritura, la audiencia, la estructura textual, la gramática o el género discursivo. Por último, el modelo incluye los denominados «procesos cognitivos», que se perciben como funciones, y que comprenden la reflexión (planificación), la producción del texto (transcripción) y su interpretación (revisión).

La reflexión (Hayes, 1996) o planificación de la escritura, objeto de este estudio, se concibe como la representación mental de la composición, en la que se incluyen todos los elementos del texto: contenido y forma estructural, sentido textual e intención escritora. Comprende:

- La génesis de contenidos (ideas), que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo.
- La organización y estructuración de contenidos, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas, con el fin de otorgar mayor coherencia al texto.
- La formulación de objetivos, acción necesaria para controlar el acto de la composición escrita.

La producción del texto es la función de elaborar un producto escrito a partir de representaciones internas construidas en el contexto de la tarea. Y la interpretación es una función que crea representaciones internas, a partir de estímulos lingüísticos y gráficos.

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita, se han identificado tres enfoques principales, cuya diferencia reside en el objeto de análisis (Castelló y Monereo, 1996; Salvador, 2008): producto, proceso y ecológico. El enfoque de producto, de orientación conductista, analiza principalmente aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión textual). El enfo-

que de proceso, de orientación cognitiva y predominante en la actualidad, se centra en el proceso que sigue un sujeto para construir un texto. En el enfoque ecológico, la atención se centra en el contexto en el que se produce el aprendizaje y su objetivo último es evaluar la efectividad de los programas de intervención. Ahora bien, en esta investigación, se adopta el enfoque de proceso, por su innegable relevancia para comprender en profundidad los procesos ejecutivos de la composición escrita, dado su carácter explicativo e interpretativo, y pese a la complejidad intrínseca que supone para los investigadores.

## Diseño y metodología

### Sujetos

La investigación se realizó con una muestra de once sujetos con baja visión (seis alumnas y cinco alumnos), de edades comprendidas entre los 11,4 y los 20,3 años (media de 15,6), que estaban escolarizados en diferentes centros públicos de la provincia de Granada. Su localización, selección y acceso fue posible gracias a la colaboración de los Equipos de Apoyo Educativo a Ciegos y Deficientes Visuales (Eaecdv) de Granada. Ninguno de ellos presentaba plurideficiencias o deficiencias asociadas a la visual. Todos presentaban un deterioro considerable de la agudeza visual (entre 1/3 y 1/10) y un campo visual reducido (entre 20° y 10°). Algunos (cuatro) presentaban afecciones en la percepción de los colores y otros (cuatro) son altamente sensibles al contraste. Todos poseían suficiente capacidad para reflexionar sobre la escritura.

En suma, son estudiantes que pese a su DV pueden hacer uso de su resto visual, por ejemplo, para la escritura en tinta. Tras la revisión de investigaciones de nuestro panorama geográfico, el criterio de selección anterior confiere o incrementa el carácter inédito de esta investigación. Conviene subrayar, no obstante, que el grupo de sujetos se considera como un «caso», sin detrimento de que puedan detectarse diferencias intra-caso (véase Tabla 1).



TABLA I. Datos individuales de los sujetos

Sujetos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Edad	16,1	15,0	17,1	16,3	19,3	13,3	12,5	20,3	18,1	11,4	12,2
Género	V	V	M	M	V	V	M	V	M	M	M
Curso	4º ESO	2º ESO	2º Bachill.	4º ESO	2º Bachill.	1º ESO	1º ESO	3º F.P. adapt.	4º ESO	5º Prim.	6º Prim.
Escritura	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta	Tinta

Se ha empleado el «estudio de caso» (Corbet, 2001), ya que se trata de una estrategia idónea para abordar este problema. El estudio de «casos colectivo» (Stake, 1998) aporta cantidad y calidad de información y se considera una estrategia pertinente para asegurar la comprensión de este tipo de problemas. En efecto, lo esencial de esta investigación no es la amplitud de la muestra, sino el análisis en profundidad del caso investigado. La relevancia de este estudio depende, pues, más de la abundancia de información del caso y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

### Obtención y análisis de datos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos cognitivos implicados en la construcción de un texto, y por el texto narrativo, cuya elección se justifica porque la narración es uno de los modos del discurso monogal con más arraigo en la mente humana y que funciona como esquema de comprensión y de interpretación más básico (Calsamiglia, 2000) y porque es el texto más frecuente en los escritos que elaboran los estudiantes libremente (Salvador, 2008). Para la realización de esta tarea, se pidió a cada sujeto que relatara por escrito un cuento o historia sobre algún acontecimiento, hecho o suceso de su interés, sin ninguna restricción temporal, con la intención de que, inmediatamente después de haber elaborado el texto, evocase las operaciones realizadas durante su construcción.

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario (véase Salvador, 2005), que ofrece pistas al alumnado, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos -identificadas en la planificación- que habían podido activar durante la composición escrita. El cuestionario-guía, elaborado y validado previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» (Fox, 1981; Hodder, 2000) y del que se reproduce el apartado

referido a la planificación (véase Tabla II), pretende, en nuestro caso, ayudar al alumnado a reflexionar y verbalizar lo que hace inmediatamente después de elaborar el texto, para colegir los procesos ejecutivos de la escritura y las posibles relaciones entre ellos. El cuestionario fue valorado por diferentes investigadores expertos en lenguaje escrito, quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems, ya que obtuvo el consenso unánime de los expertos, después de meditar sobre diferentes cuestiones (¿las preguntas recogen verdaderamente información sobre las operaciones de la planificación de la escritura?, ¿las cuestiones planteadas admiten interpretaciones diferentes?, ¿son pertinentes, teniendo en cuenta la información que se desea obtener?, ¿proporcionan al investigador los datos que necesita para responder al problema de estudio?).

TABLA II. Cuestionario-guía sobre planificación

<b>ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN</b>
<p><b>1. Génesis de ideas</b></p> <p>1) Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir?</p> <p>2) Cuando vas a escribir un texto ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?</p> <p>3) ¿De dónde sacas las ideas: de la cabeza, de algo que has leído...?</p> <p>4) Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que recuerdas?</p> <p>5) ¿Las anotas?</p> <p>6) Las palabras o ideas que recuerdas ¿las escribes todas o eliges algunas?</p> <p>7) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?</p> <p>8) ¿Usas alguna fórmula para recoger y ordenar las ideas y no olvidarlas?</p> <p>9) En el momento de escribir el texto ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste?</p> <p>10) Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresarte?</p> <p>11) Las palabras que finalmente escribes ¿son las palabras que realmente tú querías poner?</p> <p>12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir?</p> <p><b>2. Formulación de objetivos</b></p> <p>13) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?</p> <p>14) Antes de escribir ¿piensas en la persona que lo leerá?</p> <p>15) Cuando escribes ¿lo haces para que otra persona lo entienda?</p> <p>16) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto?</p> <p>17) ¿Qué haces para conseguirlo?</p> <p>18) ¿En qué parte del texto se puede notar?</p> <p><b>3. Organización o estructuración del contenido</b></p> <p>19) Antes de escribir ¿clasificas u ordenas las ideas?</p> <p>20) ¿Cómo consigues escribir un texto? ¿Cómo las ordenas?, ¿qué haces primero?, ¿y segundo?</p> <p>21) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?</p> <p>22) ¿Utilizas alguna fórmula para organizar las ideas?</p> <p>23) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?</p> <p>24) Antes de escribir ¿piensas en el tipo de texto? Por ejemplo: narrativo, descriptivo...</p> <p>25) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el tipo de texto?</p> <p>26) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?</p> <p>27) ¿Sigues alguna regla?</p>

Fuente: Salvador, 2005, pp. 62-66 (modificado).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías.

Igualmente, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la escritura se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los sujetos realizan durante la planificación del proceso escritor. En ella, los estudiantes muestran realmente el dominio de sus habilidades escritoras, por cuanto esta operación incluye potencialmente todo el proceso escritor (Graham y Harris, 2005a). En efecto, la consideración de la planificación o reflexión (Hayes, 1996) como el borrador mental de la composición, esto es, el proceso en el que el sujeto piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices, y que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en dicho proceso. A las categorías se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (véase Tabla III).

TABLA III. Operaciones de la planificación de la escritura

CATEGORÍAS [CÓDIGOS (+-P)]	DEFINICIÓN
Génesis de ideas (P1)	Capacidad del sujeto para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto.
Auditorio (P2)	Capacidad del sujeto para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto.
Objetivos (P3)	Capacidad del sujeto para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto.
Selección de ideas (P4)	Capacidad del sujeto para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto.
Ordenación de ideas (P5)	Capacidad del sujeto para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto.
Fuente de ideas (P6)	Capacidad del sujeto para identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto.
Registro de ideas (P7)	Capacidad del sujeto para utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción.
Organización textual (P8)	Capacidad del sujeto para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto.

Este sistema de categorías, como ya se hiciera con el cuestionario, también fue validado por el procedimiento de «juicio de expertos» y «triangulación», de tal manera que, según los expertos, reúne las cualidades o requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

## Resultados

Los resultados del proceso de planificación se obtuvieron del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación y valoración de las respuestas del alumnado. Las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (véase Tabla IV) se aprecian valores significativamente más elevados de frecuencias positivas en la mayoría de las categorías, de lo cual puede inferirse que:

- Los entrevistados realizan operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura en el 77,9% de los casos.
- Estos estudiantes no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 22,1% de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.
- El registro de ideas y, en menor medida, la ordenación de estas son las operaciones cognitivas en las que los entrevistados encuentran los mayores problemas.
- En general, las operaciones implícitas en la planificación de la escritura son asequibles para este alumnado; si bien el registro de ideas se revela como la operación más compleja.

TABLA IV. Frecuencias de las categorías de planificación en la expresión escrita

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
Génesis de ideas	+P1/-P1	21	1	22	6,07
Auditorio	+P2/-P2	20	5	25	6,90
Objetivos	+P3/-P3	49	2	51	14,08
Selección de ideas	+P4/-P4	61	10	71	19,61
Ordenación de ideas	+P5/-P5	12	8	20	5,52
Fuente de ideas	+P6/-P6	42	4	46	12,70
Registro de ideas	+P7/-P7	18	27	45	12,43
Organización textual	+P8/-P8	59	23	82	22,65
<b>TOTAL DE FRECUENCIAS</b>		282	80	362	100

Se ha de insistir, sin embargo, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias establecido se refiere al conjunto de los once sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo. Pero el interés de este estudio no reside tanto en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los entrevistados.

### Génesis de ideas (+P1/-P1)

En el análisis cualitativo de las entrevistas se advierte que todos los sujetos planifican la elaboración de sus textos, ya que dedican tiempo suficiente a pensar sobre los contenidos que van a incluir en ellos:

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a escribir?

R: Sí (ES1, ES2, ES3, ES6, ES11). Sí, claro (ES8, ES10).

R: Sí, antes de ponerlo (ES5).

R: Pues primero pienso sobre qué quiero escribir (ES9).

### Auditorio (+P2/-P2)

El análisis cualitativo de esta categoría refleja que mayoritariamente los entrevistados, antes de escribir un texto, piensan en los destinatarios y tratan de acomodarse a ellos, aunque, a veces, los de menor edad admitan que ignoran a la audiencia u ofrecen res-

puestas dubitativas, tal vez por el desfase cronológico o por el grado de conocimientos adquirido, en su nivel de escolarización:

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Sí (ES2, ES3, ES5);... que lo entienda el que lo va a leer (ES1);... me concentro simplemente en el lector (ES7);... que los profesores lo puedan entender... (ES9).

R: Pues no, yo lo escribo bien y ya está (ES11). Algunas veces sí, otras ya... no (ES10).

### Objetivos (+P3/-P3)

Aunque los objetivos que estos estudiantes pretenden son abundantes y muy diversos, el análisis en profundidad de las entrevistas revela una ausencia de iniciativa en los alumnos al construir textos, independientemente de su nivel de escolaridad, dado que el motivo principal por el cual estos se enfrentan a la elaboración de un escrito deviene de las exigencias del profesor. Si bien algunos sujetos admiten cierta disposición hacia la escritura:

P: ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?

R: ... lo mandan los profesores... (ES1, ES5, ES2, ES3, ES6, ES7, ES8, ES9, ES10).

R: Porque me gusta escribir (ES4, ES11).

No obstante, las respuestas ponen de manifiesto que las intenciones del alumnado no son unívocas y se sustentan en una combinación de motivaciones. Con independencia de su nivel de escolarización y de su edad, mientras unos pretenden obtener un texto comprensible, o satisfacer su gusto personal o el del lector, otros manifiestan el deseo de desarrollar su imaginación, proyectar sus sentimientos, o simplemente admiten que su única intención es que les salga bien el texto:

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Yo siempre intento que tenga sentido... (ES9);... que lo entienda el que lo va a leer (ES1). Claridad, que pueda entenderse... (ES3); lo más sencillo que pueda... (ES3).

R: Pues que le guste a la gente (ES4, ES11);... que a todos les guste... (ES7, ES8).

R: ... en gran medida, reflejar algo de mí... (ES5).

R: ... que lo tenga bien y ya está (ES1, ES10).

Frecuentemente los sujetos admiten que las intenciones o finalidades de sus textos se pueden apreciar en todo el escrito, en la manera de expresarlo, aunque, a veces, admitan que es al final de sus textos donde mejor se puede notar esa intencionalidad o eludan responder a la pregunta:

P: ¿En qué parte del texto se puede notar las intenciones o finalidades de tu escrito?

R: Cuando se lee mejor (ES1); en la claridad del tema y de la historia (ES6); porque lo vas leyendo y se va notando... (ES9, ES10); en el desarrollo ¿no? (ES4); en la claridad del tema (ES6).

R: Pues en la segunda parte (ES2). En la construcción de las oraciones (ES3). En el final (ES7).

Algunas de estas intenciones parecen estar estrictamente condicionadas por las exigencias que se derivan de las convenciones sociales de la escritura (presentación, tipografía) y, sobre todo, por la actitud del escritor para agradar o divertir a sus destinatarios:

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Pues escribirlo bien (ES6, ES10)... lo más limpio posible... (ES1).

R: ... que... guste (ES4, ES11, ES7, ES8). Que sea divertido (ES7).

En general, suelen justificar sus decisiones apelando a cuestiones relacionadas con el vocabulario y fundamentalmente con la presentación:

P: ¿Qué haces para conseguirlo?

R: Escribirlo lo más sencillo que pueda y nunca rebuscado (ES3);... no con palabras técnicas... (ES9);... que el lector comprenda el texto (ES5); que se entienda (ES1).

R: ... mejoro mucho la presentación (ES9). Pues suelo decorarlo bien, sus espacios correspondientes... (ES8);... por la letra (ES6). Pues escribirlo bien... (ES6, ES10, ES11). Pues lo más limpio posible... (ES1).

### **Selección de ideas (+P4/-P4)**

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que los estudiantes reflejan en sus textos tanto lo que han pensado previamente como aquello que se les ocurre en el momento de la transcripción:

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿tienes en cuenta lo que pensaste escribir o escribes lo que se te ocurre?

R: Sí y escribo también (ES10). Lo anoto y todo, pero al final... pongo lo que se me viene a la cabeza (ES1; ES3).

R: Tengo en cuenta lo que he pensado... (ES4, ES5, ES7, S11).

R: ... siempre se ha escrito sin pensar... (ES5);... digo lo que se me va ocurriendo (ES8).

Frecuentemente, las respuestas del alumnado desvelan que producen muchas ideas para incorporar en sus textos, si bien rara vez las reflejan todas, ya que comúnmente seleccionan algunas. Además, todos consideran que las ideas que plasman tienen relación con el tema de escritura:

P: De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges algunas?

R: Selecciono algunas... (ES1, ES2, ES4, ES7, ES8, ES10);... intento escribir bastantes, nunca todas... (ES5). Todas las que me acuerdo (ES7). Las escribo todas (ES11).

P: Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?

R: Sí (ES1, ES2, ES5, ES10, ES11); yo creo que sí (ES3, ES8). No siempre... pero... me pongo a pensar... hasta que... lo consigo (ES5).

### **Ordenación de ideas (+P5/-P5)**

El análisis cualitativo de las entrevistas desvela que no es habitual que estos sujetos recurran al uso de esquemas, cuadros o trucos que les facilite la organización general de un texto, ya que, en general, escriben las ideas como se les van ocurriendo:

P: ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?

R: No las pienso, las pongo directamente (ES1, ES8, ES10).

R: No, como se me van ocurriendo (ES2, ES6, ES10).

Algunos estudiantes, sin embargo, organizan globalmente el texto antes de escribirlo, pensando qué ideas deben incluir en el mismo:



P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?, ¿utilizas algún truco?

R: ... primero las voy pensando y después... las voy escribiendo (ES4).

R: Pues primero pensarlo, después ordenarlo y escribirlo (ES11).

R: Siempre organizo las ideas (ES3).

R: Suelo hacer un esquema para... (ES9).

### **Fuente de ideas (+P6/-P6)**

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas pone de manifiesto que los sujetos evitan recurrir a fuentes externas y obtienen principalmente las ideas de sus textos de la imaginación y/o de su pensamiento («de la cabeza»), limitándose a plasmar en sus escritos lo que se les ocurre en el acto de la escritura, relacionando los conocimientos previos con las exigencias de la tarea:

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción?

R: De la cabeza (ES1, ES5, ES7, ES10, ES11).

R: De la experiencia... (ES4); de lo que tengo alrededor... (ES5); escuchando a la gente hablar (ES5); de lo que he leído (ES6).

P: Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?

R: Buscar otra parecida (ES1, ES4, ES7). Me pongo a pensar (ES8);... esperar a que encuentre lo que pega (ES11).

No obstante, el alumnado conoce la existencia de otras fuentes para obtener ideas. Así, los libros (diccionarios) fundamentalmente y también las explicaciones del profesor y de otros (padres, compañeros) son el origen de muchas de las ideas que plasman en sus textos:

P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?

R: ... de otros libros... (ES2, ES4, ES11);... en las enciclopedias... (ES7, ES8, ES9, ES10); de lo que leo... y lo que me han contado... (ES4, ES6, ES8, ES9).

### **Registro de ideas (+P7/-P7)**

Del análisis cualitativo de las entrevistas se desprende que rara vez los entrevistados admiten el uso de recursos (borradores, anotaciones de palabras...) que les ayudan

a la hora de organizar sus ideas. Excepcionalmente anotan la fuente de la que extraen la información:

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: Sí, anoto la idea... en una hoja aparte (ES3, ES9).

R: Sí, en mi libreta pongo... la he conseguido de aquel... atlas... enciclopedia (ES9).

Frecuentemente, el alumnado ignora el uso de recursos para organizar sus ideas y confía en su propia imaginación para la ejecución de esa tarea. También se aprecian respuestas dubitativas:

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: No (ES2, ES4, ES11). Las memorizo (ES1). No... nunca apunto nada (ES5).

R: ... bueno, a veces (ES7, ES10).

### **Organización textual (+P8/-P8)**

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que los sujetos, en general, ignoran las estructuras textuales (unos confunden los textos narrativos con los descriptivos y otros ignoran las partes de la narración, como pudo comprobarse en esta investigación), aunque suelen defender que, en función del tipo de texto que van a realizar, ordenan las palabras y las ideas de forma distinta. Los entrevistados admiten que: tienen en cuenta la secuencia temporal de principio, medio y final; siguen un orden en las descripciones de objetos; diferencian los hechos principales de los secundarios; señalan lo que es igual y diferente, cuando comparan dos objetos o sucesos entre sí.

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: Sí (ES4, ES5, ES8);... si es narrativo hay que hacerlo narrativo... (ES1);... pienso siempre cómo... (ES9).

R: Sí... digo primero voy a describir el televisor, después lo otro y lo otro... (ES9);... el desenlace y el nudo, cómo empezó, si fue por la tarde, por la mañana... (ES10); sí... sigo un orden (ES5).

R: ... hay que poner primero si se diferencian por los cristales o por... (ES6).

Lo cierto es que estos sujetos carecen de habilidades o estrategias para recordar las partes de un texto y nunca recurren a reglas mnemónicas que les faciliten esa tarea:

P: ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

R: No, bueno, tengo mis propias reglas... (ES5);... lo que nos dice la maestra (ES10). Sí, pienso siempre... (ES9). No tengo costumbre... (ES8). Siglo la regla de las instrucciones... de los libros (ES9)... lo que nos dice la maestra (ES10).

## Conclusiones y proyección didáctica

Aunque los resultados de este estudio son sugerentes, la naturaleza del diseño aconseja ciertas precauciones en su interpretación. No obstante, el rigor científico mantenido permite hacer modestas aportaciones al conocimiento de uno de los procesos cognitivos de la escritura más relevantes (la planificación) por el alumnado con DV, a sabiendas de la prudencia que debe imperar en este tipo de estudios a la hora de generalizar sus resultados (Bardín, 1986; McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006). En efecto, los hallazgos son ilustrativos y permiten señalar inicialmente dos conclusiones generales: los estudiantes con DV ejecutan la mayoría de las operaciones cognitivas de planificación de la escritura, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto; estos sujetos muestran, no obstante, algunas disfunciones durante dicho proceso.

Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente, para determinar las principales aportaciones de esta investigación. Se ha de insistir, no obstante, que estos descubrimientos no son exclusivamente característicos del alumnado con DV, sino que, como puede observarse en las investigaciones citadas en la introducción de este artículo, algunos de estos hallazgos se han constatado también con otros grupos de sujetos.

- ¿El alumnado con DV conoce y utiliza el proceso de planificación textual?  
En general, el estudio revela que conocen los procesos cognitivos, relacionados con la planificación de la composición escrita y que los utilizan, de forma más o menos sistemática, cuando se enfrentan a tareas de escritura.
- ¿Qué estrategias activa este alumnado durante la planificación de un texto?  
El estudio desvela que recurren al uso de estrategias cognitivas básicas, cuando se enfrentan a la construcción de un texto:

- Generalmente, piensan en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, antes de iniciar el proceso de textualización.
- Son conscientes de la diversidad de objetivos que subyacen a la elaboración de un texto. En efecto, los entrevistados se mueven tanto por objetivos personales, comunicativos, escolares y, especialmente, de divertimento, aunque, a veces, ignoren las intenciones de sus escritos.
- Este alumnado muestra una reseñable preocupación por el deseo de agradar con sus escritos, por las exigencias que derivan de las convenciones sociales de la escritura (presentación, tipografía) y, en menor medida, por el vocabulario que utiliza en sus textos.
- Frecuentemente, los sujetos, aunque son capaces de identificar diferentes fuentes generadoras de ideas (su propio pensamiento, libros, diccionarios, entorno), no suelen recurrir a ellas para obtener información, e incorporan en sus textos tanto las ideas que poseen sobre el tema de escritura como lo que se les ocurre en el momento de la redacción de sus escritos. Si bien, esto lo hacen de manera un tanto selectiva.
- Pese a desconocer los diversos tipos de textos, estos estudiantes tienden a organizar adecuadamente las ideas que incluyen en sus escritos.
- En general, no se aprecian diferencias significativas entre los sujetos, por razones de edad, género o nivel de escolarización.
- ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?
- Finalmente, este estudio revela que las principales dificultades de los sujetos en el proceso de planificación son:
  - Desconocen la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de los textos, así como el hecho de registrar previamente las ideas.
  - Ignoran la importancia que tiene la variedad de fuentes disponibles, a pesar de conocerlas, para mejorar la calidad de ideas de un texto.
  - Poseen escasa iniciativa o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras.
  - Desdeñan el uso de determinados recursos o «trucos» en la construcción de un texto y minimizan la relevancia que tiene la ordenación previa de ideas, antes de plasmarlas en un escrito.
  - Incorporan frecuentemente en sus textos lo que se les ocurre en el momento de realizar la transcripción.

- Desconocen las estructuras textuales e ignoran la existencia de reglas mnemónicas en la elaboración de sus textos.
- Los dos sujetos de menor edad muestran cierta indiferencia por los destinatarios de sus textos.
- En general, tampoco se aprecian diferencias significativas entre el alumnado, por razones de género o nivel de escolarización.

De otra parte, conviene subrayar que la calidad de un texto depende, en buena medida, de su adecuada planificación, lo que conlleva necesariamente un conocimiento previo de las estructuras textuales y el despliegue de numerosas habilidades lingüísticas. A este efecto, la bibliografía especializada (Graham, Harris y Troia, 2000; McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Monroe y Troia, 2006; Albert-Morgan, Hessler y Honrad, 2007; García y Fidalgo, 2008; Lane, et ál., 2008; Salvador, 2008, entre otros), ha puesto de manifiesto que un método efectivo para ayudar a los estudiantes a mejorar sus composiciones escritas es instruirles en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación. La enseñanza de estrategias se percibe como una ayuda para los estudiantes, por cuanto les permite incrementar sus habilidades como escritores, proporcionándoles nuevas y diferentes maneras de estructurar y formular su prosa (Chalk, Hagan-Burke y Burke, 2005) e incrementándoles la competencia escritora (De la Paz y Graham, 1997). Así, pese a que la enseñanza de la escritura es una tarea tan compleja como la escritura misma, a partir de la bibliografía especializada sobre la enseñanza de estrategias efectivas de planificación (Graham y Harris, 2005b, 2005c; Monroe y Troia, 2006; Kieft, et ál., 2007; García y Fidalgo, 2008; Salvador, 2008), y en sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, se sugieren las siguientes tareas para la mejora: potenciar la motivación hacia la escritura (talleres de escritura, colaboración entre compañeros...); confeccionar fichas, en las que se registren ideas o palabras clave, relacionadas con el tema de escritura; utilizar la técnica del «torbellino de ideas», para recabar palabras (ideas) sobre determinados temas; confeccionar borradores previos sobre temas de interés, que, después, se utilizarán en la redacción de los textos; recurrir al uso de planes de ordenación, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto; elaborar reglas mnemónicas que contengan las partes esenciales del texto; utilizar programas informáticos, en los que se pueden plasmar las ideas iniciales de un texto, que posteriormente pueden ser utilizadas durante la elaboración de este; diseñar «hojas para pensar», con sus correspondientes plantillas de trabajo, en las que se incluyan los pasos necesarios para la elaboración del texto; revisar conjuntamente (profesorado-alumnado) textos escritos por expertos y dialogar sobre ellos.

## Limitaciones y prospectiva del estudio

Se ha de señalar que el carácter exploratorio de este estudio aconseja interpretar los resultados a la luz de varias limitaciones. Primero, la falta de un grupo-control amenaza la validez interna de las conclusiones. Segundo, el tamaño de la muestra pone de manifiesto el escaso número de sujetos implicados. Tercero, la selección no aleatoria de los participantes. Cuarto, las peculiaridades intrínsecas a todo estudio de caso aconsejan importantes dosis de prudencia a la hora de generalizar los resultados.

Por consiguiente, el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo. Los resultados están abiertos a futuras comprobaciones o réplica, pudiéndose completar el estudio con muestras más amplias y grupos de control elegidos al azar, y analizando este u otros procesos cognitivos.

## Referencias bibliográficas

- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- ALBERT-MORGAN, S., HESSLER, T. & HONRAD, M. (2007). Teaching Writing for Keeps. *Education and Treatment of Children*, 39 (4), 107-128.
- ARROYO, R. Y SALVADOR, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Expression*. Hillsdale: Erlbaum.
- BOSMAN, A., GOMPEL, M., VERVLOED, M. & BON, W.V. (2006). Low Vision Affects the Reading Process Quantitatively but not Qualitatively. *The Journal of Special Education*, 39 (4), 208-219.
- CALSAMIGLIA, H. (2000). Estructura y funciones de la narración. *Textos*, 25, 9-21.
- CASTELLÓ, M. Y MONEREO, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.

- CHALK, J. C., HAGAN-BURKE, S. & BURKE, M. D. (2005). The Effects of Self-regulated Strategy Development on the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 75-93.
- CORBET, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- DE LA PAZ, B. & GRAHAM, S. (1997). Strategy Instruction in Planning: Effects on the Writing Performance and Behavior of Students with Learning Difficulties. *Excepcional Children*, 63, 167-181.
- DOCKRELL, J. E., LINDSAY, G., CONNELLY, V. & MACKIE, C. (2007). Constraints in the Production of Written Text in Children with Specific Language Impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.
- ENGLERT, C. S. & RAPHAEL, T. (1988). Constructing Well-formed Prose: Process, Structure and Metacognitive Knowledge. *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- ENGLERT, C. S., ZHAO, Y., DUNSMORE, K., COLLINGS, N. Y. & WOLBERS, K. (2007). Scaffolding the Writing of Students with Disabilities through Procedural Facilitation: Using an Internet-based Technology to Improve Performance. *Learning Disability Quarterly*, 1 (30), 9-29.
- ESPIN, C., WALLACE, T., CAMPBELL, H., LENBKE, E., LONG, J. & TICHA, R. (2008). Curriculum-Based Measurement in Writing: Predicting the Success of High-School Students on Standards Tests. *Exceptional Children*, 2 (74), 174-193.
- FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GALLEGO, J. L. (2008a). La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. *Revista de Educación*, 346, 267-290.
- (2008b). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón*, 60 (2), 63-76.
- GARCÍA, J. N. y FIDALGO, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- (2008). *Instrucción de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita*. Barcelona: Davinci.
- GERSTEN, R. & BAKER, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: a Meta-analysis. *Elementary School Journal*, 3 (110), 251-272.
- GLEASON, M. & ISAACSON, S. (2001). Using the New Basals to Teach the Writing Process: Modification for Students with Learning Problems. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 75-92.

- GOMPEL, M., JANSSEN, N. M., VAN BON, W. H. & SCHEREUDER, R. (2003). Visual Input and Orthographic Knowledge in Word Reading of Children with Low Vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 5, 273-284.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. J. Y MARTÍN, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 315-326.
- GRAHAM, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. En C. A. MCCARTHUR, S. GRAHAM & J. FITZGERALD (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K. R. (2005a). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- (2005b). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- (2005c). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers. *The Journal of special education*, 1 (39), 19-33.
- GRAHAM, S., HARRIS, K. R. & TROIA, G. A. (1998). Writing and Self-regulation: Cases from the Self-regulated Strategy Development Model. En D. H. SCHUNK & B. J. ZIMMERMAN (Eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice* (pp. 20-41). New York: Guilford Press.
- (2000). Self-regulated Strategy Development Revisited: Teaching Writing Strategies to Struggling Writers. *Topics in Languages Disorders*, 20 (4), 1-14.
- GUTIÉRREZ, R. Y SALVADOR, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 435-453.
- HAYES, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. M. LEVY & S. R. RANDELL (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, J. R. & NASH, J. (1996). On the Nature of Planning in Writing. En C. M. LEVY & S. R. RANDELL (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 29-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HODDER, I. (2000). The Interpretation of Documents and Material Culture. En N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- KELLOG, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- KIEFT, M., RIJLAARSDAM, G., GALBRAITH, D. & VAN DEN BERGH, H. (2007). The Effects of Adapting a Writing Course to Students' Writing Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.



- KRIPPENDORFF, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LANE, K. L., HARRIS, K. R., GRAHAM, S., WEISENBACH, J. L., BRINDLE, M. & MORPHY, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students with Behavioral and Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 41 (4), 234-253.
- LECUONA, M. P. (Dir.). (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- LECUONA, M. P., RODRÍGUEZ, M. J. Y SÁNCHEZ, M. C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 332, 301-326.
- LI, A. (2004). Classroom Strategies for Improving and Enhancing Visual Skills in Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 36 (6), 38-46.
- MCCARTHUR, C. A., GRAHAM, S. & FITZGERALD, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- MCCUTCHEN, D. (1995). Cognitive Processes in Children's Writing: Developmental and Individual Differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. En C. MCCARTHUR, S. GRAHAM Y J. FITZGERALD (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- NEWCOMER, P. & BARENBAUM, E. (1991). The Written Composition Ability of Children with Learning Disabilities. A Review of the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (10), 578-593.
- MONROE, B. W. & TROIA, G. A. (2006). Teaching Writing Strategies to Middle School Students with Disabilities. *The Journal of Educational Research*, 1 (100), 21-33.
- PELÁEZ, M<sup>a</sup>. D. (2007). *Desarrollo y evaluación de ayudas optoelectrónicas para pacientes con baja visión*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- RAMOS, J. L., CUADRADO, I. E IGLESIAS, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, 17 (3), 239-251.
- RE, A., PEDRON, M. & CORNOLDI, C. (2007). Expressive Writing Difficulties in Children Described as Exhibiting ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (40), 244-255.
- RODRÍGUEZ, A. (2007). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación*, 343, 531-451.

- SALVADOR, F. (Ed.). (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- SALVADOR, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- TROIA, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. En C.A. MCCARTHUR, S. GRAHAM & J. FITZGERALD (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 324-336). New Cork: Guilford Press.
- VILÀ, M. (1998). Un estudio de casos sobre el proceso de composición escrita en chicos y chicas de ciclo superior de E.G.B. en Gerona. En R. PÉREZ (Coord.), *Educación y Diversidad II*. Oviedo: Universidad.
- WILLIAMS, J. P. (2003). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. En H. L. SWANSON, K. R. HARRIS & S. GRAHAM (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (293-305). New York: Guilford Press.

**Dirección de contacto:** José Luis Gallego Ortega. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n. 18071 Granada. E-mail: jlgalleg@ugr.es



# Corporaciones municipales y participación en educación

## Local Corporations and Participation in Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-052

José Luis Muñoz Moreno

Joaquín Gairín Sallán

*Universitat Autònoma de Barcelona. Àrea de Didàctica i Organització Educativa. Departament de Pedagogia Aplicada.  
Barcelona, España*

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre las formas de participación de los municipios en educación. La metodología empleada incluye la revisión de las páginas web oficiales de 30 municipios seleccionados del Estado español, los efectos y los resultados de los programas de participación en educación a partir de 18 entrevistas a concejales de educación, técnicos municipales de educación y miembros de la comunidad educativa local, así como el análisis de ocho buenas prácticas de participación de los municipios en educación seleccionadas de acuerdo a los criterios de amplitud, sedimentación y novedad. La tipología de actividades educativas analizadas y que organizan los ayuntamientos es, por lo general, bastante amplia y diversa. Asimismo, el conocimiento e implicación de la ciudadanía en planes, programas y proyectos es crucial si se desea que respondan a las necesidades y a los intereses municipales. Los municipios que desarrollan políticas educativas amplias, transversales e innovadoras se preocupan así por la formación de una ciudadanía comprometida con su entorno.

Las conclusiones del estudio ratifican que la participación en educación requiere de unas condiciones mínimas y de unas instituciones educativas capaces de cooperar en la satisfacción de los intereses colectivos. Los municipios con estructuras organizativas más abiertas, participativas, horizontales y operativas, suelen obtener unos resultados mejores en las distintas actuaciones de participación en educación, que no los que mantienen unas estructuras cerradas, verticales, exclusivas y poco funcionales. Principalmente, las propuestas para mejorar la participación en educación se traducen en que los ayuntamientos reclaman una mayor correspon-

bilidad en educación. Por su parte, las administraciones locales que pretenden ser motores de cambio deben generar propuestas que aumenten el interés educativo en el conjunto de toda la ciudadanía, garantizando su calidad, una gestión centrada en las personas y que tengan como meta la cohesión social de sus respectivas comunidades.

*Palabras clave:* administración local, ciudad, escuela-comunidad, gestión, organización de la educación, participación, política educativa local, participación ciudadana.

### **Abstract**

This article presents the results of a study about the ways local government participates in education. The methodology includes reviewing the official websites of 30 selected cities and towns of Spain, the effects and results of programmes for participating in education according to 18 interviews with the heads of local education departments, municipal education experts and members of the local education community, and the analysis of eight good practices for local government participation in education, selected according to the criteria of breadth, sedimentation and novelty. The types of educational activities organised by local governments is, in general, fairly broad and diverse. Citizen knowledge of and engagement in plans, programmes and projects is found to be crucial in order to meet local needs and interests. Cities and towns that implement broad, cross-cutting, innovative educational policies are therefore concerned about educating citizens who feel a commitment to what they have around them.

The conclusions of the study confirm that participation in education requires certain minimum conditions and educational institutions capable of cooperating in the satisfaction of collective interests. Cities and towns that have more open, participative, horizontal, operational organizational structures often get better results in actions to participate in education than do cities and towns that maintain closed, vertical, exclusive, non-functional structures. Proposals for improving participation in education mainly mean that local councils call for greater shared responsibility in education. Local administrations that want to spur change must bring out proposals to heighten interest in education among all citizens as a group by guaranteeing the quality of education, a people-oriented management style and the goal of social cohesion for their respective communities.

*Keywords:* local government, city, school/community, management, organization of education, participation, local education policy, citizen participation.

## Introducción

La participación de los municipios en educación se presenta como uno de los retos principales en la democratización de una sociedad. Actualmente, ya no es suficiente con solo aumentar los recursos, es necesario producir oportunidades verdaderas de participación ciudadana en el ámbito educativo que partan de los intereses colectivos y los respeten. El trabajo de investigación realizado procura clarificar y comprender, con mayor exactitud, a qué nos referimos cuando hablamos de la participación de los municipios en educación y a sus diversas implicaciones.

Cabe señalar, de antemano, las lagunas que sobre este tema se encuentran. Son pocos los estudios realizados y pocos los abordados con una metodología científica (Novella, 2005; Folgueiras, 2005; Pastor, 2007). Así, su estudio puede aportar nuevas líneas de investigación y abrir campos de intervención, además de proporcionar estrategias para la mejora de los programas.

El municipio se considera, en este trabajo, vinculado a un nivel importante de participación social de la ciudadanía en educación; se erige en un espacio de gestión adecuado para la toma de decisiones en cuestiones educativas, dada su proximidad a los problemas y a las necesidades de la ciudadanía.

El objetivo general del estudio es analizar la participación de los municipios en educación para contribuir a su mejora; de él se derivan los correspondientes específicos:

- Revisar las aportaciones teóricas relacionadas con el objeto de estudio, procurando conseguir univocidad en el lenguaje para esta y posteriores investigaciones.
- Aproximarnos, mediante la revisión de las páginas web, de entrevistas a los principales protagonistas y del análisis de buenas prácticas, al estado de la cuestión sobre la temática objeto de estudio.
- Extraer conclusiones y realizar propuestas que permitan mejorar la participación municipal en educación.

La participación de los municipios en educación se vincula en este estudio al análisis de las temáticas y actividades educativas que desarrollan las corporaciones locales, así como a las formas de organización que adoptan para su realización. Se trata, por tanto, de analizar los formatos institucionalizados de participación municipal en educación como una primera fase del estudio que se pueda realizar sobre las relaciones entre la amplitud de la participación y la implicación ciudadana en temáticas educativas.

Subyace a la investigación, implícitamente, la reivindicación de la importancia de la participación social de los municipios en la educación como vía para fomentar el cambio y la mejora en las organizaciones educativas.

## **Planteamiento del problema de estudio**

Un problema no es más que cualquier situación para la que no se encuentra una respuesta adecuada. La preocupación, en este caso, tiene que ver con la búsqueda de razones por las cuales la ciudadanía y los municipios no participan, todo lo que se desearía, en cuestiones educativas.

Bajo esta idea, las cuestiones que se desconocen, entre otras, tienen que ver con responder a preguntas como: ¿se favorece la participación de la ciudadanía y de los municipios en educación?, ¿existen diferencias, según la tipología de municipio, en relación a las actuaciones realizadas?, o ¿los ayuntamientos se comprometen con el desarrollo de actuaciones promotoras de participación educativa?

El intento de respuesta nos debe informar sobre los factores que causan, influyen y sostienen la participación, las soluciones propuestas para responder a esta situación y el marco de referencia mediante el cual se articula la formulación del problema.

Con todo, nuestro problema se centra en el análisis de las formas de participación de la ciudadanía y de los municipios en educación vía ayuntamientos. Su origen responde a una laguna en los conocimientos y a una ausencia parcial de investigaciones sobre el tema y las condiciones que lo producen desde la pedagogía, cosa que no pasa en otros ámbitos de estudio y disciplinas como la sociología y la ciencia política, donde las aproximaciones a la participación ciudadana y al municipalismo proliferan más.

## **Antecedentes y fundamentación teórica**

La fundamentación teórica que está detrás del estudio empírico toma en cuenta como antecedentes la participación social de la educación desde una perspectiva global, con el análisis sobre la educación como derecho, sus finalidades y objetivos, las relaciones

entre la educación y la participación social, entre escuela y comunidad (Soler, 2006; Bolívar, 2005; Gairín, 2004; Apple y Beane, 1997) y entre educación y ciudadanía (Bosch y Batlle, 2006; Subirats, 2004; Carneiro, 1999). En este sentido, compartimos con Gairín y San Fabián que la participación social en educación es, en última instancia:

Un ejercicio de ciudadanía, un indicador de normalización democrática. La participación social en educación contribuye a reducir la distancia entre la ciudadanía y las instituciones, al hacer más transparentes los procesos organizativos (2005, p. 164).

También, sobre la participación en la práctica, se alude a su conceptualización (Civis, 2005; Pindado, 1999; PNUD, 1993), a sus niveles (Blanco y Gomà, 2003; Carnicero, 2001), a sus formas (Font, et ál., 2000), a su estado (Gairín y San Fabián, 2005; Goodman, 2001), y a sus posibilidades y límites (Meadowcroft, 2003). A partir de los cambios sociales y de sus repercusiones en educación, se aborda asimismo la realidad y las perspectivas de la participación en educación, considerando diversas estrategias (Gairín, 2001; Mayordomo, 1999; Santos, 1997), resistencias y facilitadores (Antúnez, 1998; Sabatini, 1997; Rezsóhazy, 1988).

Algunas de las ideas más destacadas por estos autores aluden a la educación como derecho o como el compromiso de que todas las personas reciban una formación elemental, fundamental y gratuita. Otra cuestión defendida se refiere a la necesidad de una educación comprometida con la comunidad, con el entorno, con un proyecto educativo común promotor de la conciencia social y de los valores democráticos; así como la asunción del reto de mejorar la participación social en educación, considerando sus límites y posibilidades.

Para nosotros, la participación, como factor de desarrollo humano y forma de organización social, requiere de libertades y garantías legales, de capacidades individuales y colectivas y de objetivos comunes como condiciones esenciales. Por ello, potenciar la participación en educación es tanto una responsabilidad de las administraciones que se plasma en planes e iniciativas concretas como un compromiso personal y educativo con una manera de ser y entender la realidad social; desarrollarla enlaza con las ideas de educación, democracia social y organizativa y se acompaña de madurez, entusiasmo, competencia y responsabilidades.

La organización y gestión participativa de la educación nos remite a cuestiones como la ordenación de la realidad educativa próxima y la organización de la intervención socioeducativa de los territorios (Gairín, 2003a; Martín-Moreno, 2000), así como



a la estructura de la administración en el terreno educativo, a partir de los debates entre centralización y descentralización (Bonal, et ál., 2005; Gairín, 2005; Ezquiaga, 2000), territorialización- municipalización, la organización municipal y la autonomía institucional.

En este caso, los autores apuntan al desarrollo de dinámicas institucionales propias, centradas en el cambio, con un liderazgo «transformacional» y, por lo tanto, contextualizado, donde se revisan las funciones organizativas y se utilizan estrategias de trabajo y de relación contextualizadas. También, resulta interesante su vinculación a una concepción democrática y participativa de la educación, con el impulso de procesos de descentralización de la gestión educativa, acercándola a la ciudadanía a través de la administración más próxima de los ayuntamientos. Asimismo, destacan la autonomía institucional de los centros educativos como la última concreción de la descentralización y como contrapoder a la capacidad de decisión que podrían adquirir los ayuntamientos.

Consideramos que la participación en la toma de decisiones educativas es necesaria y posible. Los procesos descentralizadores, así como el aumento de la autonomía institucional, además de relacionarse con la democratización de las sociedades, el respeto a las particularidades socioculturales próximas y la equidad, hacen posible la participación de la ciudadanía tanto a nivel municipal como en cada una de las instituciones educativas que se puedan considerar.

La institución escolar como creación social, promovida y desarrollada para el cumplimiento de los fines establecidos por la sociedad, en último extremo, ha de reflejar y ser un instrumento sensible a las necesidades sociales y a las demandas de la comunidad. Coherentemente, la educación que desarrolla debe preparar a las personas como agentes activos para el servicio y para la transformación de su entorno. Las sociedades democráticas exigen modelos educativos democráticos y procesos que formen y alienten la participación y el compromiso.

Se alude, por último, a la organización y gestión de la educación a nivel municipal. Se trata la educación en los municipios desde perspectivas como la relación entre sociedad y municipio (Subirats, 2001; Trilla, 1999), el desarrollo local (Quintana, 2000; Nogueiras, 1996) o el papel de los ayuntamientos y la legislación local y educativa (Crespo y Vinyoles, 2006; Ezquiaga, 2000). También, emerge el municipio como prestación de servicios (Martín y Gairín, 2006), especialmente con respecto a los personales (Gairín, 2003*b*; Subirats, 2001) y el compromiso por un trabajo cooperativo en la gestión local de la educación (Tonucci, 1998; Epstein, 1988).

Los diversos autores apuntan y parecen coincidir en la necesidad de que los ayuntamientos promuevan una educación que contribuya al desarrollo personal y colectivo y a la evolución social, para unas sociedades más cohesionadas y justas. También, destacan que los servicios personales municipales deben regirse por principios de equidad y «comprensividad». Finalmente, resaltan la necesidad de coordinación entre los distintos servicios municipales implicados, directa o indirectamente, con la educación, exigiendo un necesario trabajo transversal desde la colaboración y la cooperación.

Sostenemos, en este contexto, que el municipio puede constituir un espacio importante para la participación en educación, además de ser un instrumento para la gestión específica de algunas cuestiones educativas, dada su proximidad con los problemas y las necesidades de la ciudadanía. De todas maneras, su incidencia y reconocimiento dependerá, especialmente, de su capacidad de gestión e influencia sobre la red de agentes educativos que operen en el municipio y de las complicidades que establezca con otras instituciones implicadas también en la concreción y desarrollo efectivos de la educación. Se trata, en última instancia, de compartir finalidades, cooperar en proyectos comunes y facilitar la creación de redes educativas.

La presente investigación asume así muchos de los desarrollos teóricos que se han realizado sobre la participación social en educación, pero trata de averiguar si las concreciones existentes denotan que la participación educativa a nivel municipal es necesaria, deseable y posible. Más allá de verificar los modelos y formas que adopta la participación, se trata de constatar su viabilidad y posibilidad de mejora a través del análisis y debate con los resultados.

## Diseño y metodología

El desarrollo de los objetivos marca un determinado modelo metodológico. En nuestro caso, y después de la revisión teórica realizada, se delimitaron de una manera más específica las cuestiones a analizar, la forma de indagación, y la población y muestra de estudio; también se consideraron las necesidades y alternativas ligadas al desarrollo del estudio de campo.

Principalmente, hemos desarrollado una metodología descriptiva que ha permitido acercarnos a la realidad, procurando describir y documentar ampliamente cómo

son los fenómenos que en ella acontecen. La generalización de resultados queda limitada, no obstante, por el número de participantes en el estudio y su representatividad. Asimismo, cabe destacar que no ha sido posible una amplia intersubjetividad en el conjunto del trabajo, ni un análisis contrastado por varios investigadores que aportara mayor validez, pluralidad y riqueza, tal y como se aconseja en muchas investigaciones de corte cualitativo. A pesar de ello, se han contrastado las fuentes de información, y los instrumentos, que se han validado como veremos a continuación.

La metodología desarrollada incluye: análisis de experiencias, a partir del análisis de las páginas web oficiales de 30 municipios; análisis de los efectos y resultados por medio de entrevistas a seis concejales de educación, seis técnicos de educación de los ayuntamientos y seis miembros de la comunidad educativa local; y análisis de ocho buenas prácticas de participación de los municipios en educación, mediante el análisis de la documentación (memorias, artículos, informes, libros, actas y entrevistas a responsables y usuarios). Salvo el análisis de las páginas web, el alcance geográfico del estudio abarca, fundamentalmente, a municipios de Cataluña.

El muestreo empleado ha sido no probabilístico e intencional. Para el análisis de páginas web, se ha utilizado un muestreo accidental, o de conveniencia, procurando municipios de tamaño diverso y que pertenecieran o no a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), para ver si la condición de pertenecer a esta implicaba una mayor participación de los municipios en educación. El Cuadro I recoge los municipios participantes en función de los dos criterios señalados.

**CUADRO I.** Municipios participantes en el análisis de páginas web

Municipios pertenecientes a la AICE		Municipios no pertenecientes a la AICE	
<b>Más de 200.000 habitantes.</b>	Murcia Hospitalet de Llobregat Córdoba Zaragoza Vitoria-Gasteiz	<b>Más de 200.000 habitantes.</b>	Alicante Elche Valladolid Cartagena Jerez de la Frontera
<b>50.000 a 200.000 habitantes.</b>	Logroño Cornellà de Llobregat Getafe Alcoi Burgos	<b>50.000 a 200.000 habitantes.</b>	Almería Badajoz León Ourense Castellón de la Plana
<b>Menos de 50.000 habitantes.</b>	Canovelles Ciudadella de Menorca Tudela Peligros Adeje	<b>Menos de 50.000 habitantes.</b>	Monzón Los Alcázares Sant Vicenç del Raspeig Boadilla del Monte El Masnou

La selección de los municipios -uno por categoría- para las entrevistas combina los criterios de accesibilidad, número de habitantes y pertenencia o no a la AICE. Los municipios de Valladolid, León, Hospitalet de Llobregat, Cornellà de Llobregat, Canovelles y El Masnou fueron los seleccionados.

Se entrevistó a tres informantes por municipio, de acuerdo a un planteamiento multicriterio, que combina elementos de caso típico, de variación, de caso crítico, sensible y de conveniencia, tal y como ya enumeró Flick (2004) citando a Patton (1980); buscando el que pudieran aportar reflexiones, ideas y propuestas elaboradas y mostraran disposición por colaborar de manera activa con el trabajo de investigación.

Así mismo y con la intención de aportar rigor y credibilidad a la información recabada, se triangularon informantes de tres categorías diferenciadas: nivel de políticos, con seis concejales de educación; nivel de técnicos, con seis técnicos municipales de educación; y nivel de usuarios o miembros de la comunidad educativa local (un director de centro, un profesor, un maestro, un miembro de una AMPA y dos ciudadanos pertenecientes a entidades del tejido asociativo local).

Para la selección de las buenas prácticas, véase Cuadro II, se utilizaron los criterios de amplitud, sedimentación y novedad, aunque también se tuvo en cuenta el que fueran reconocidas como tales por los responsables técnicos y políticos de los ayuntamientos, la variada tipología del contexto (grandes, pequeños y medianos municipios); y su representatividad (de ciudadanos participantes, de instituciones implicadas, etc.). Se excluyeron propuestas con peculiaridades extremas y otras con vinculación directa con los investigadores principales del estudio.

**CUADRO II.** Municipios y experiencias participantes en el análisis de buenas prácticas

Municipio	Buena práctica	Municipio	Buena práctica
Barcelona	Proyecto Educativo de Ciudad.	Mataró	Plan Educativo de Entorno.
Hospitalet de Llobregat	Consejo Escolar Municipal – Consejo Educativo de Municipio.	León	Plan Municipal de Animación Lectora.
Canovelles	Pacto Local por los Valores.	El Prat de Llobregat	La Ciudad de los Niños y Niñas.
Ciutadella de Menorca	Plan de Infancia.	El Masnou	Consejo Municipal de Niños y Niñas.

El guion de entrevista fue validado por 12 jueces externos, prácticos y teóricos. Todos ellos valoraron la univocidad, la pertinencia y la importancia del mismo. Las entrevistas han sido informativas y de investigación, individuales y centradas en las ideas de las personas entrevistadas. El guion, para las 18 entrevistas, contiene una presentación

general del trabajo y del instrumento (objeto de estudio, propósitos, compromisos, etc.) e incluye cuestiones de carácter general (sobre el municipio, el ayuntamiento y la persona informante), específicas sobre participación en educación (valoración, importancia, compensación, necesidades, dificultades, etc.), sobre las diversas experiencias desarrolladas (tipología, objetivos, destinatarios, duración, trayectoria, puntos fuertes y débiles, evaluación, resultados, recursos, soportes, etc.), así como sobre las más significativas (razones, valoración, aplicabilidad, continuidad, etc.). Acaba interrogando sobre la propia experiencia municipalista (propuestas de mejora, aportaciones libres, etc.).

Para el análisis de páginas web y el de buenas prácticas, se elaboró una matriz de información con los diferentes aspectos de análisis para recabar, tal y como se recoge en el Cuadro III.

**CUADRO III.** Matriz de información

<b>Aspectos de análisis</b>	<b>Buenas prácticas</b>	<b>Páginas web</b>
Características e informaciones generales		X
Disposición de concejalia de educación	X	X
Importancia o visión de la participación del municipio en educación	X	
Estado de la participación del municipio en educación		X
Dificultades para participar en educación	X	
Experiencias (planes, programas, proyectos, actividades)	X	X
Tipología de actividad	X	X
Difusión de las prácticas y experiencias	X	
Puntos fuertes y débiles de las experiencias	X	
Recursos, apoyos, ayudas, etc.	X	X
Conocimiento – vinculación con otras experiencias		X
Propuestas para mejorar la participación de los municipios en educación	X	
Justificación y origen (motivación inicial)	X	X
Contexto de desarrollo de las experiencias (descripción – características)	X	X
Destinatarios de las experiencias	X	X
Finalidad y objetivo de las experiencias	X	X
Contenidos – desarrollo de las experiencias	X	X
Proceso – estrategias metodológicas	X	X
Observaciones	X	X

En el análisis de páginas web, cerca del 30% de los municipios contestó a nuestra petición de información complementando así la información a disposición pública

que figura en sus páginas web oficiales, haciendo llegar a nuestras manos distintos materiales y soportes complementarios. Aquí, hemos reparado en las finalidades y los objetivos que persiguen los municipios en materia educativa, en los procesos organizativos que se ponen en marcha y en la tipología de actividades que desarrollan (un total de 27 tipos de actividades diferentes). Por lo que se refiere al análisis de buenas prácticas, nos hemos centrado en su descripción, atendiendo a sus características generales y, también, en el análisis de su funcionamiento y, por consiguiente, en sus filosofías, estructuras y los resultados y efectos producidos.

## Resultados

Algunos de los principales resultados obtenidos mediante el análisis de páginas web, ratifican que uno de los principales objetivos de los ayuntamientos es el de proporcionar una oferta educativa diversa, complementaria a la educación escolar obligatoria. La concepción de que la educación va más allá de los centros educativos y de concebir los municipios como escenarios educativos, en toda su totalidad, no está del todo presente en la vida municipal. No obstante, algunos de los municipios grandes, pertenecientes a la AICE, tienden a trabajar de forma transversal y asumen su corresponsabilidad con la educación, aunque según el ayuntamiento, se hace de forma distinta en función de los contenidos tratados y del tipo de decisiones que se ponen sobre la mesa.

La tipología de actividades realizadas en el conjunto de municipios es amplia y diversa, según se desprende del análisis de páginas web y de la buena difusión que los ayuntamientos hacen en ellas. Proliferan las actuaciones que tienen que ver con la participación de la comunidad escolar y las que se dirigen a la infancia y a la juventud. Las menos desarrolladas pertenecen, al contrario, a los ámbitos de historia, comunicación, inmigración o gente mayor. La participación social en educación del conjunto de la comunidad educativa, en el ámbito local, solo es un objetivo prioritario en siete de los 30 municipios estudiados.

Las entrevistas nos permiten corroborar que políticos, técnicos y usuarios destacan que la participación en educación es capital, puesto que mejora el conocimiento del ámbito educativo, la implicación en la satisfacción de las necesidades y de los inte-

reses colectivos, así como permite desarrollar valores de solidaridad y espíritu crítico. Igualmente, la participación de la ciudadanía produce mejores resultados educativos cuando se comparten metas, se trabaja de manera colaborativa y los agentes implicados intervienen en la gestión de la educación.

Los programas educativos que se ponen al alcance de la ciudadanía no tendrían sentido sin su participación y no darían resultados tan eficaces como los obtenidos. (Técnico).

En educación debe estar implicada toda la ciudadanía, tanto a nivel individual como asociativo. (Concejal).

Cuando el ayuntamiento nos ha pedido que participáramos en algún proyecto educativo que venía impuesto por su parte, la participación se reducía a «cuatro». Por el contrario, cuando hemos podido participar desde el inicio, aportando ideas, propuestas, etc., hemos conseguido, entre todos, frutos más ricos. (Usuario).

En ocasiones, según los usuarios y los técnicos, contemplar la participación como un sinónimo de esfuerzo y tener dificultades para conciliar la vida laboral con la familiar, generan dificultades para su práctica. Además, el sistema económico ha variado las condiciones laborales y de vida, condicionando el tiempo de la ciudadanía para participar en educación. Esta es una dificultad importante para la participación, puesto que hacerlo requiere tiempo y disponibilidad de los agentes para buscar acuerdos y trabajar conjuntamente.

Con los turnos rotatorios de trabajo que tengo en la fábrica, dispongo de muy poco tiempo para participar en educación. (Usuario).

Las actuaciones educativas que han requerido de la participación de la comunidad educativa, a veces, se han ido al «traste» por la falta de tiempo disponible para participar y no por falta de interés y ganas en implicarse. (Técnico).

En relación a las experiencias de participación desarrolladas por los municipios, los análisis destacan el desconocimiento que a veces se da sobre los medios disponibles para difundir actuaciones educativas y de cualquier tipo. Así, no es de extrañar que una de las principales preocupaciones municipales, por parte de políticos y técnicos, sea que la información llegue a quien realmente tiene que llegar.

Un punto fuerte importante y destacable por la mayoría de entrevistados es que los planes, programas y proyectos educativos de los municipios, aun requiriendo de un mayor esfuerzo, si pretenden generar participación, merece la pena que se impulsen, al tener como base, precisamente, la participación ciudadana. Así, se considera importante que estos respondan a las necesidades reales y a los intereses de los municipios y de su ciudadanía. Un punto débil especialmente destacado por técnicos y usuarios, y por lo tanto susceptible de mejora, tiene que ver con que acostumbran a participar siempre las mismas personas, por lo que se debe procurar una mayor implicación, en general, de la ciudadanía.

Casi siempre participamos los mismos, falta más implicación de las familias en la organización y gestión de actividades educativas. (Usuario).

Los ayuntamientos deberíamos plantearnos acciones formativas para el conjunto de la ciudadanía, con el objetivo de conseguir que cada vez más gente colabore con los asuntos educativos. Cuando se ha hecho, personas que ni conocíamos ni habíamos visto nunca se han empezado a implicar en la educación. (Técnico).

Para los técnicos, los recursos destinados a la educación, a veces, son escasos y, especialmente los humanos, se ven desbordados por la cantidad de esfuerzo, trabajo y tiempo que dedican. En cuanto a los apoyos y los soportes implicados, se destaca una tendencia hacia el trabajo transversal entre distintas concejalías, áreas y servicios locales, mediante el desarrollo de planes, programas y proyectos municipales que tienen como pilares el diálogo, el consenso y el trabajo en red. Asimismo, para los usuarios es importante que, en el desarrollo de estas actuaciones, exista colaboración de las entidades y del tejido asociativo local, así como de administraciones e instituciones educativas de rango superior desde acuerdos de cooperación, en opinión de los políticos.

Las propuestas para mejorar la participación social en educación se traducen, por lo general, en la reclamación por parte de los ayuntamientos de una mayor responsabilidad en educación, que les permita orquestrar actuaciones educativas para el conjunto de la ciudadanía. Consideran que deben seguir promoviendo la idea de que la educación va más allá de la escuela, fomentando su participación y mejorando la difusión de las diversas actuaciones. Explicitan, por otra parte, que hay una voluntad manifiesta para continuar realizando las experiencias de participación ciudadana al servicio de las personas y de la cohesión social que funcionan bien, a la vez que para ampliar las distintas ofertas formativas municipales.



Queremos ser más corresponsables en educación, porque apostamos por una educación a lo largo de la vida y no solo ligada a lo escolar. Probablemente alcanzar esa meta requerirá que nos presten mayores competencias educativas. (Concejal).

Hay que seguir impulsando planes educativos con la perspectiva general del municipio, en los que la ciudadanía se implique cada vez más. (Técnico).

El análisis de buenas prácticas refleja que los cambios sociales, culturales, políticos y económicos producidos en los municipios generan oportunidades de aprendizaje y formación. Así, los municipios que actúan como entidades educadoras, favorecedoras de la participación social en educación, se preocupan por desarrollar políticas educativas amplias, transversales e innovadoras y procuran una formación de personas competentes y comprometidas, ética y moralmente, con su entorno. Ese tipo de políticas educativas más avanzadas contemplan estructuras organizativas abiertas, participativas y más horizontales que verticales.

Por último, los resultados de estas buenas prácticas remarcan la idea de que la ciudadanía tiene que ver cumplido su derecho a disfrutar, en igualdad y libertad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que los municipios ofrecen. Al respecto, el fomento y el apoyo al asociacionismo contribuyen a mejorar la participación y la corresponsabilidad cívica, así como la puesta en marcha de actuaciones que incumben al conjunto del municipio. Por consiguiente, los planes, programas y proyectos basados en la participación ciudadana, la planificación estratégica y la corresponsabilidad social en la educación parecen ser unos buenos instrumentos de gobierno educativo en los municipios al servicio de la comunidad y de su desarrollo socioeducativo.

## Discusión de resultados

Generalmente, la administración local apuesta por complementar la educación obligatoria, pero debería también incidir, de la misma manera, en la educación más allá del centro educativo. Potenciar la participación en educación implica traspasar el marco escolar y, por lo tanto, dirigir actuaciones hacia el conjunto de la ciudadanía y de la

municipalidad. Para ello, es preciso que la educación ocupe un lugar prioritario entre las políticas municipales.

La demanda de participación a la ciudadanía para la mejora social y de la calidad de vida se topa, en ocasiones, con una democracia más representativa que participativa y más individualista que solidaria. Por eso, la participación ciudadana no puede limitarse a la información ni a la opinión, debe considerar el compromiso, el esfuerzo y la toma de decisiones. Además, la mejora de la participación en educación ha de ir acompañada de la mejora de la calidad de vida ciudadana y, por lo tanto, debe garantizar el derecho a la educación, a un medio ambiente saludable, a la vivienda, al trabajo, etc.

La educación, en tanto que empresa compartida, por lo que no es exclusividad únicamente de la administración, ni de la escuela, debe contar con la totalidad de actores implicados en ella. Para ello, se deben crear los órganos que faciliten, realmente, esa participación, puesto que trabajar en y para la participación produce resultados más ricos y mejores, a pesar de que conlleve procesos más lentos y complejos. Si la educación es cosa de todos, y si todos son protagonistas, hay que buscar la complicidad de los diversos agentes en la mejora de la educación. Ello implica satisfacer las necesidades reales y los intereses de los municipios y de la ciudadanía, evitando hacer políticas educativas de escaparate.

Asimismo, conviene superar la dificultad que supone la creencia de que la educación funciona por sí sola, dedicando un mayor tiempo a la vida comunitaria y procurando que la participación recaiga en distintas personas, no solo en las que ya participan habitualmente. Ni que decir tiene que hay que contemplar los cambios en los ámbitos laborales y familiares ya que, en muchas ocasiones, dificultan la participación.

La oferta de actividades realizadas por el conjunto de municipios, generalmente, es amplia y diversa, pero aún lo es un poco más en el caso de los municipios que pertenecen a la AICE. Así, formar parte de la Asociación favorece la realización de más y diversas actividades, aunque el número de habitantes por municipio condiciona su volumen y diversidad. En la medida en que los municipios aumentan de tamaño, también aumenta la diversidad de actividades que proporcionan. Por consiguiente, sería adecuado favorecer el intercambio de experiencias entre municipios de tamaño diverso, para ampliar posibilidades de intervención educativa, especialmente por parte de los municipios más pequeños.

En relación a la difusión de las experiencias de participación desarrolladas por los municipios, las páginas web, los materiales y las revistas específicas de educación parecen ser unas herramientas útiles e importantes para difundir actuaciones educativas, aunque

estas últimas son esporádicas y no cuentan con profesionales dedicados, exclusivamente, a su trabajo de elaboración. Por lo que respecta a las revistas municipales generales, su capacidad para comunicarse con la ciudadanía queda, a veces, en entredicho, puesto que la información transmitida suele ser muy genérica, a diferencia de la dirigida específicamente al conjunto de la comunidad educativa. También se considera insuficiente enviar documentos informativos a la ciudadanía para que participe en temas educativos.

Por otra parte, debe considerarse la necesidad de centralizar y/o descentralizar los servicios educativos, en función de las necesidades y de los intereses municipales. Hay que valorar, en función de cada contexto, las ventajas y los inconvenientes que supone realizar un trabajo conjunto y/o delegado, así como evaluar los planes, programas y proyectos de municipio y el funcionamiento de los diversos órganos de participación, puesto que las respuestas obtenidas, en ocasiones, se alejan de lo esperado y deseado.

Por su parte, cabe reconsiderar la suficiencia y la satisfacción de los recursos dirigidos a la participación de los municipios y de la ciudadanía en educación, que deben contar con equipamientos y espacios educativos adecuados para su desarrollo, así como con los niveles de soporte y ayuda oportunos por parte de los diversos agentes implicados.

Sea como fuera, ante este panorama, las políticas educativas locales deben atender a su realidad contextual, procurando la justicia social, la participación democrática y el desarrollo de la ciudadanía. Así, la participación ciudadana y su corresponsabilidad con la educación van a depender de la capacidad de los municipios para proporcionar la información necesaria, las orientaciones precisas, las actividades educativas requeridas y el poder de decisión oportuno y necesario.

## Conclusiones

La participación requiere unas condiciones mínimas vinculadas con el respeto a los derechos y las libertades de cada persona; el acceso por parte de todos y todas a la información y recursos; unos canales y espacios adecuados; una formación adecuada; una pertinente descentralización política y administrativa; un buen funcionamiento de las instituciones y redes sociales; una proximidad entre ciudadanía y administración, sin exclusiones sociales; y una voluntad, una expectativa y un deseo por parte de los municipios y de la ciudadanía.

La participación social en educación, aun no siendo un objetivo prioritario para la mayoría de municipios estudiados, se favorece mediante el desarrollo de políticas educativas globales y no solo escolares, dirigidas a toda la población, innovadoras en contenidos y métodos y promotoras de una formación ciudadana comprometida con la realidad social y municipal. Una mayor corresponsabilidad de los municipios con la educación ayudaría a mejorar la participación social en el aspecto analizado.

La conexión entre las instituciones educativas de un territorio es imprescindible, partiendo de acuerdos de cooperación que favorezcan los intereses colectivos, aunando esfuerzos para fortalecer vínculos que permitan desarrollar planes, programas o proyectos comunes, desde la práctica de valores democráticos y la participación. En este sentido, la confianza, el diálogo y la búsqueda del consenso son instrumentos útiles para el desarrollo de un trabajo en red en los municipios, a partir de actuaciones colectivas próximas a las necesidades e intereses de la ciudadanía.

El ejercicio del derecho a la educación tiene que contemplar una participación ciudadana, efectiva y activa, en todos los niveles que afecten a la gestión de la educación. Hacerla efectiva exige unas condiciones institucionales, concepciones, actitudes, estructuras y aprendizajes oportunos y pertinentes; también considerar que la ciudadanía participa más en aquellas cuestiones que satisfacen necesidades personales y particulares, aconsejando, por tanto, acciones que promuevan su mayor implicación en temas que respondan a intereses colectivos y generales.

La corresponsabilidad de todos los agentes implicados en los planes, programas y proyectos de mejora de la participación en educación es determinante. Resulta importante el apoyo y la ayuda que las distintas áreas y concejalías municipales puedan ofrecer a estas actuaciones desde un trabajo transversal. Al respecto, cabe decir que no todos los municipios participantes en el estudio asumen, de forma clara y explícita, su corresponsabilidad con la educación, por lo que no se puede generalizar la idea de convertir a los municipios en auténticos lugares de aprendizaje.

La participación de los municipios y de la ciudadanía en el gobierno y la gestión de la educación es diversa en función de niveles, contenidos, tareas o tipos de decisiones. Una alta participación ciudadana y un rico y comprometido tejido asociativo en los municipios favorecen el desarrollo de planes, programas y proyectos de alcance municipal. Los municipios que fomentan el asociacionismo tienen más oportunidades para desarrollar actuaciones al servicio de la comunidad y para el desarrollo social, educativo, moral y cultural de su ciudadanía.

Los municipios con estructuras organizativas más abiertas, participativas, horizontales y operativas suelen obtener mejores resultados en sus actuaciones de participa-

ción en educación que los que mantienen estructuras cerradas, verticales, exclusivas y poco funcionales. Por otra parte, el desarrollo educativo a nivel municipal requiere políticas más generales que las escolares, más amplias, con carácter transversal y con un enfoque innovador, acompañadas de estructuras horizontales de decisión.

El seguimiento y las evaluaciones de las prácticas educativas municipales tienen que combinar metodologías, triangular informantes e instrumentos, utilizar distintos momentos, tener finalidades y objetivos claros, así como unos referentes adecuados.

La capacidad de gobernar implica ser capaz de participar e influir en la gestión de las interacciones que se dan en la comunidad y en la manera cómo, entre todos, se ve y articula el futuro común, desde la defensa de los intereses colectivos, median-do con los particulares. Los poderes públicos tienen la responsabilidad de favorecer un contexto idóneo para la participación en educación. Así, es preciso garantizar la formación necesaria a la ciudadanía para que sepa participar, organizar los medios oportunos para poder participar y motivar a la ciudadanía para que quiera hacerlo.

La actuación de los ayuntamientos en educación ha de considerar la estructura pedagógica; la red de equipamientos, recursos, medios e instituciones que educan; el conjunto de acontecimientos educativos planificados; y la masa continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas.

Los ayuntamientos, como motores de cambio, han de asegurar propuestas de interés y necesarias para toda la ciudadanía, garantizando su coordinación y calidad, poniendo las finalidades al servicio de las personas y de la cohesión social, en favor de los más desfavorecidos, optimizando recursos y dando protagonismo a la ciudadanía. Además, es muy importante que los ayuntamientos ofrezcan el soporte y la ayuda necesaria a las instituciones educativas, al tejido asociativo y a las entidades que promuevan la participación en educación. Asimismo, también es importante el compromiso y la colaboración que las administraciones superiores puedan aportar a los municipios para el desarrollo de planes, programas y proyectos de mejora de la participación en educación.

## Limitaciones del estudio

Llegados a este punto, resulta honesto y oportuno explicitar algunas de las principales limitaciones que han surgido fruto del desarrollo del trabajo de investigación. Se trata de aspectos relacionados con la relevancia de los resultados obtenidos y con el

procedimiento de investigación desarrollado, que pueden orientar futuras líneas de investigación.

La amplitud y la complejidad del tema: querer estudiar un tema tan amplio, complejo, contextual y poco estudiado es probable que haya dificultado el descubrimiento de respuestas generalizables para el conjunto de la realidad municipal española. No obstante, su estudio permite encontrar experiencias, situaciones y datos que pueden ofrecer conocimiento sobre el tema y su modo de abordarlo, así como una aproximación global al mismo.

Un objeto de estudio próximo: realizar una investigación sobre un objeto próximo a la realidad cotidiana puede generar algunas dificultades como, por ejemplo, la distancia entre vida cotidiana, el proceso de investigación y la búsqueda de objetividad en este último.

Conceptualización: toda la información identificada no siempre ha sido utilizable para elaborar el marco teórico. Sin embargo, ha permitido elaborar propuestas y disponer de una síntesis de la información, según diversos criterios organizadores.

La muestra: el número de personas y de municipios participantes en el estudio, así como su respectiva representatividad, limitan la extrapolación de los resultados.

La instrumentalización: ha habido incidencias propias de la complejidad de la temática abordada y de la ausencia de instrumentos para su estudio. Además, los concejales de educación, técnicos municipales de educación y miembros de la comunidad educativa local de León y Valladolid tuvieron que ser entrevistados vía telemática, lo que dificultó la obtención de toda la información requerida.

La recogida de información: la interpretación y categorización de las entrevistas y de las respuestas cualitativas ha resultado una tarea laboriosa, al tratarse de un área de investigación sin tradición y con aportaciones de naturaleza muy diversa. La recogida de información para el análisis de páginas web ha requerido perseverancia y constancia, puesto que la información disponible de algunos municipios pequeños ha sido escasa. En cuanto al análisis de buenas prácticas, hay dos municipios que no respondieron favorablemente a la petición de información que se les hizo para complementar el desarrollo y el análisis de sus prácticas a partir de las informaciones públicas ya disponibles. Otros dos municipios hicieron llegar sus materiales e informaciones complementarias fuera del plazo establecido.

Un contexto en cambio permanente: los cambios constantes de proyectos y personas en los municipios y las distintas administraciones locales, además de las dinámicas generales (globalización, sociedad del conocimiento, etc.), también han incidido en la naturaleza y extensión de las informaciones proporcionadas.

En cualquier caso, estas limitaciones han de permitir ajustar el sentido de las informaciones obtenidas, aunque podemos considerar que no alteran los resultados del estudio significativamente.

## Prospectiva

Dado que el tema investigado no está cerrado, planteamos nuevos estudios para seguir profundizando en la participación de los municipios en educación. Es el caso, entre otros, de algunos de los siguientes:

- Analizar las relaciones en educación entre la participación ciudadana (organizada o no) y la participación municipal institucionalizada.
- Estudio de las posibilidades y las limitaciones que el trabajo en red de las organizaciones educativas tiene en relación a la mejora de la participación de los municipios en educación.
- Estudio, de carácter longitudinal, para observar las tendencias evolutivas que permitan dibujar el mapa del estado de la participación de los municipios en educación, en contextos determinados.
- Desarrollo de un trabajo de campo en contextos internacionales, para poder comparar el estado de la participación de los municipios en educación y, a su vez, aportar propuestas de mejora sobre este particular en nuestro contexto.
- Investigar sobre el papel que desempeñan concejales de educación, técnicos municipales de educación y miembros de la comunidad educativa local en la mejora de la participación de los municipios en educación.
- Estudio de las capacidades, posibilidades y oportunidades que tienen los ayuntamientos para desarrollar mayores competencias educativas en sus municipios.
- Validación de criterios e instrumentos para evaluar las buenas prácticas de participación ciudadana y municipal en educación.

Por último, destacar que, a nuestro juicio, estas líneas de trabajo han de permitir profundizar en el conocimiento sobre la participación de los municipios y de la ciudadanía en educación, así como mejorar las prácticas y los procesos que en este ámbito tienen lugar.

## Referencias bibliográficas

- ANTÚÑEZ, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¡usemos la colaboración como antídoto! *Contextos educativos*, 1, 7-23.
- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (Coords.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BLANCO, I. Y GOMÀ, R. (2003). *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel.
- BOLÍVAR, A. (2005). *La ciudadanía a través de la educación. Seminario 2005 año europeo de la ciudadanía a través de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BONAL, X., RAMBLA, X., CALDERÓN, E. Y PROS, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer - Estudis 18.
- BOSCH, C. Y BATLLE, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- CARNEIRO, R. (1999). Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. *Actas del Congrés Barcelona: pel coneixement i la convivència*, Barcelona, (en papel).
- CARNICERO, P. (2001). *Gobierno, participación y control de los centros educativos. Evaluación de los Consejos Escolares de Centro*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- CIVIS, M. (2005). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa y sociocomunitaria de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- CRESPO, R. Y VINYOLÉS, C. (Coords.). (2006). Democràcia intercultural i ciutat educadora. *Guies Metodològiques de la Diputació de Barcelona*, 10.
- EPSTEIN, J. L. (1988). School and Family Connections: Theory, Research and Implications for Intergrating Sociologies of Education and Family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- EZQUIAGA, I. (Dir.). (2000). *Guía de política pública local. Consultores de las administraciones públicas*. Madrid: Caixa de Sabadell.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOLGUEIRAS, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FONT, J., BLANCO, I., GOMÀ, R. Y JARQUE, M. (2000). *Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica. XIV Concurso de ensayos del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo: Administración pública y ciudadanía* (113-140). Venezuela: Caracas.



- GAIRÍN, J. (2001). *Plan estratégico de Cerdanyola del Vallès*. Ayuntamiento de Cerdanyola del Vallès (documento policopiado).
- (2003a): Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones. *Revista de Pedagogía*, 428, 31-40. Chile: FIDE.
- (2003b): *La gestió dels serveis educatius locals*. Fórum Local d'Educació. Sant Cugat del Vallès.
- (2004): *Familia y escuela, un binomio inseparable*. XX Congreso Interamericano de Educación Católica: al reencuentro con la familia, (pp. 89-147). Santiago de Chile: CIEC.
- (2005): *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid: Praxis.
- GAIRÍN, J. Y SAN FABIÁN, J. L. (2005). *La participación social en educación*. En JIMÉNEZ, B. (Coord.), *Formación profesional* (pp. 157-188). Barcelona: Praxis.
- GOODMAN, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: MCEP.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- MAYORDOMO, A. (Coord.). (1999). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castelló: Diputació de Castelló.
- MARTÍN, M. Y GAIRÍN, J. (Coords.). (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una vía de participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- MEADOWCROFT, M. (2003). Participación y estrategias para el desarrollo sostenible. *Revista Instituciones y Desarrollo*, 14-15, 123-138. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya.
- NOGUEIRAS, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*. Madrid: Narcea.
- NOVELLA, A. M<sup>a</sup>. (2005). *Participación social de la infancia en la ciudad: estudio sobre la experiencia del Ayuntamiento de Sant Feliu de Llobregat*. Barcelona: UB.
- PASTOR, E. (2007). *La participación ciudadana en los servicios sociales municipales de la región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- PINDADO, F. (1999). *La participació ciutadana a la vida de les ciutats*. Barcelona: Edicions del Serbal.
- PNUD (1993). *Informe sobre desarrollo Humano 1993*. Nueva York: Naciones Unidas.

- QUINTANA, J. M<sup>a</sup>. (2000). *La educación en valores más allá de las instituciones escolares: iniciativas sociales en educación informal*. S.E.P. Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I.
- REZSOHAZY, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- SABATINI, F. (1997). *Participación ciudadana y políticas públicas*. 1<sup>er</sup> Seminario conceptual sobre participación ciudadana y evaluación de políticas públicas. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- SANTOS, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- SOLER, A. (2006). La escuela, núcleo de la red educativa territorial. *Revista Aula de innovación educativa*, 152, 29-31.
- SUBIRATS, J. (2001). *Educació i govern local. La importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona: Edicions CEAC.
- (2004): *Quina educació per a quines ciutats? Els projectes educatius de ciutat com a expressió de compromís cívic i com a eines de participació i transformació social. El cas dels municipis de la província de Barcelona. Congrés de ciutats educadores*. Génova: Diputació de Barcelona.
- TONUCCI, F. (1998). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui-pérez.
- TRILLA, J. (1999): La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 44-48.

**Dirección de contacto:** José Luis Muñoz Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona. Dpto. de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio G-6. Despacho 255. 08193 Bellaterra, Barcelona. E-mail: joseluis.munoz@uab.cat



# Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores

## School Counselor's Training Domains from the Practitioners' Point of View

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053

Daniel Anaya Nieto  
Juan Carlos Pérez-González  
José Manuel Suárez Riveiro

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II. Madrid, España

### Resumen

Este estudio está dirigido a conocer la opinión de los orientadores en ejercicio acerca de la importancia que conceden a distintas áreas formativas para preparar orientadores altamente competentes en su trabajo y, también, a conocer las necesidades formativas que estos profesionales sienten en la actualidad. En cuanto a la metodología, se ha contado con una muestra incidental de 568 orientadores, actualmente trabajando en las etapas educativas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato, distribuidos por toda la geografía nacional. La información se ha recogido mediante la *Escala de Necesidades Formativas de los Orientadores*, construida al efecto, y para su análisis se han empleado técnicas correlacionales, de análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias.

Los resultados indican que los orientadores conceden la mayor importancia a la formación en *atención a la diversidad*, en concreto a la formación para la atención de alumnos con problemas de conducta, de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, y de alumnos inmigrantes. También, con el fin de preparar orientadores altamente competentes, consideran importante la formación en *orientación del aprendizaje y del desarrollo personal*, en *orientación familiar*, y en *orientación profesional*, así como la formación en *metodología y recursos del diagnóstico*

*educativo*, y la formación para *el diseño, la aplicación y la evaluación de programas*. Respecto de las necesidades formativas que ellos sienten en este momento, estas, fundamentalmente se centran en la *atención a la diversidad*, sobre todo en lo que se refiere a la atención de alumnos con problemas de conducta y de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español. Los resultados informan sobre las prioridades a atender en el diseño de la formación inicial de los orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas de los propios profesionales de la orientación educativa.

*Palabras clave:* formación del orientador, formación inicial, formación continua, desarrollo profesional, orientación educativa, orientación escolar, orientador escolar.

### **Abstract**

This study explores educational guidance practitioners' opinions about the importance of diverse training areas in preparing highly competent school counsellors. It focuses also on the training needs currently felt by these professionals. The study is based on a nationwide Spanish sample composed of 568 educational guidance practitioners currently working at the pre-school, primary school, compulsory secondary school and non-compulsory secondary school levels. The data collection tool is a new instrument specifically designed for this study, the *Counsellors' Training Needs Scale*. Correlation analysis, factor analysis, descriptive statistics and mean differences are employed in data analysis.

According to our results, practitioners assign the greatest importance to the training domain of *the treatment of diversity* (i.e., an approach to teaching that pays attention to how to address students' individual differences and cultural diversity), mainly the specific training domains of treatment of students with behavioural problems, treatment of students with mental, sensorial or motor skill disorders and treatment of immigrant students. Likewise, in order to prepare highly competent school counsellors, practitioners also appreciate the importance of the following training domains: guidance of learning and personal development; family counselling; occupational guidance; methods and resources for educational diagnosis; and programme design, application and evaluation. The training needs currently demanded by practitioners basically focus on *the treatment of diversity*, with special emphasis on students with behavioural problems and immigrant students with no knowledge of Spanish. The results highlight the priorities to be followed in order to design undergraduate education programmes for school counsellors within the framework of the European Higher Education Area (EHEA) and to offer continuing education plans that answer these professionals' training needs.

*Keywords:* counsellor training, undergraduate education, continuing education, career development, educational counselling, school guidance, school counsellor.

## Introducción

La orientación educativa constituye tanto un derecho como un factor de calidad de la educación, tal y como se viene reconociendo a nivel europeo. El Consejo de la Unión Europea (UE), en su Proyecto de Resolución del 18 de mayo de 2004, destacaba que:

La facilitación de orientación en el marco de los sistemas de educación y formación, especialmente en los centros escolares o a nivel escolar, tiene una función esencial que desempeñar para garantizar que las decisiones individuales relacionadas con la educación y la carrera dispongan de una base sólida, y para ayudarles a desarrollar una autogestión eficaz de sus trayectorias de aprendizaje y de carrera. Es también un instrumento clave para permitir a las instituciones de educación y formación mejorar la calidad y oferta de la enseñanza (p. 2).

Dada la importancia de la orientación educativa, son varios los ámbitos desde los cuales se han establecido pautas sobre la formación de los orientadores. Entre dichas pautas podemos destacar las establecidas a nivel legal, las originadas en el contexto más próximo del orientador y las sugeridas desde la comunidad académica.

Con respecto a las pautas legales, el título cuarto de la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990) estableció la figura del orientador con objeto de favorecer la calidad y mejora de la enseñanza. Desde entonces han sido numerosas las funciones y demandas que se le han asignado y que por su nivel de especialización y variedad son difíciles de abarcar, y más teniendo en cuenta el elevado número de alumnos, profesores y familias con los que en la mayoría de casos deben trabajar. De hecho, la sobrecarga de funciones y la ambigüedad de las mismas constituyen una importante fuente de estrés para los orientadores (Guerrero y Rubio, 2008; Hernández, Santana, y Cruz, 2007), quizás, en parte, porque hay demandas muy diversas que en muchos casos exceden las competencias que los orientadores han adquirido en su formación inicial. Paradójicamente, la más reciente LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) no ha contribuido a concretar o a acotar el papel del orientador.

Aunque recientemente se ha revisado la denominación del profesional de la orientación educativa como parte del cuerpo de profesores de educación secundaria (Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre), sustituyéndose con ello la antigua y desafortunada denominación de *profesor de Psicología y Pedagogía*, aún queda pendiente una progresiva y más clara delimitación de su perfil profesional, así como de su perfil de formación inicial de grado (p. ej., Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) y de

posgrado (P. ej., Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad de Orientación Educativa; Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre), tal y como se viene señalando desde hace tiempo (Sanz y Sobrado, 1998). Por ejemplo, con respecto a las obligaciones docentes de los orientadores, si bien algunos de estos profesionales señalan su valor positivo como complemento de su labor orientadora para conocer más directamente la realidad educativa y mejorar su estatus, otros orientadores subrayan lo negativo que resulta añadir la docencia a sus funciones profesionales, pues ello implica un notable aumento de carga de trabajo a la vez que resta tiempo a funciones especializadas de gran relevancia, como el diagnóstico educativo (García y Cano, 2008).

Además de lo establecido a nivel legal, también se ha resaltado la existencia de demandas cotidianas que otros agentes implicados (por ejemplo, el profesorado, los estudiantes y las familias) suelen realizar a la figura del orientador (González y García, 2007). Esta vía de generación de demandas al orientador integra las demandas más tradicionales, mayoritariamente contempladas a nivel legal, y las demandas resultado de los cambios más recientes en la sociedad, como, por ejemplo, pueden ser las relativas a la inmigración o al uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, desde la comunidad académica se ha enfatizado la importancia de la formación en competencias y de la formación permanente. La formación en competencias (Repetto y Pérez-González, 2007; Sobrado, 1996; Vélaz de Medrano, 2008) plantea el desarrollo de aquellas competencias profesionales que permitan al orientador desarrollarse de forma equilibrada e interactuar adecuadamente en los distintos contextos y situaciones relacionadas con su profesión y así poder proporcionar servicios de orientación de calidad. Un claro ejemplo de ello son las competencias centrales (o generales) y especializadas establecidas por la International Association for Educational and Vocational Guidance (2003; véase también Repetto, 2008) para la formación de orientadores. Esta propuesta ha sido recientemente ampliada con el proyecto EAS (*European Accreditation Scheme*) sobre la creación de un *Sistema de Acreditación Europeo para Orientadores Profesionales* (Reid y Ford, 2008), en el que han participado como representantes españoles la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y el Centro de Investigación sobre Orientación en Competencias para la Inserción y el Desarrollo Profesional, de la UNED.

Por su lado, el planteamiento de la formación permanente parte de la consideración de la formación inicial como insuficiente para que los orientadores logren un desempeño laboral perfectamente ajustado a las circunstancias cambiantes de su contexto de trabajo y de las poblaciones con las que trabajan. Diversos estudios a nivel

nacional e internacional continúan confirmando que existe un desajuste importante entre formación inicial y espacio profesional de los orientadores (Vélaz de Medrano, 2008). La formación inicial es solo el principio de un proceso permanente de aprendizaje y desarrollo profesional. Por tanto, es preciso, además, una formación continua, lo más próxima posible a la práctica profesional, que ayude al orientador educativo a actualizar las competencias que le exige su trabajo diario.

Como resultado de todo ello, en la mayoría de casos es el propio profesional de la orientación el que ante las exigencias que se encuentra demanda necesidades formativas con objeto de poder desempeñar de forma adecuada su actividad profesional. Dichas necesidades formativas de los orientadores son las que aquí nos ocupan y a las que, desgraciadamente, en la mayoría de los casos no se da una respuesta ajustada a la realidad. Ejemplo de ello es un amplio estudio a nivel nacional sobre la satisfacción laboral de los orientadores (Anaya y Suárez, 2004) en el que se mostraba que los orientadores consideraban que «contar con el asesoramiento y la ayuda de expertos» era importante para su satisfacción laboral pero que, sin embargo, en su trabajo se daba en un grado bastante bajo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos que debería prestarse mayor atención tanto a la clara delimitación de la formación inicial de los orientadores, como a las demandas de formación permanente que hacen estos profesionales. Así, entendemos que son los orientadores quienes realmente pueden conjugar las demandas legalmente establecidas para su figura, las demandas generadas por parte de otros agentes implicados en la comunidad educativa, las demandas del propio contexto en el que realizan su labor y la formación con la que ya cuentan, para, a partir de todo ello, demarcar más claramente su papel profesional y plantear y priorizar sus propias demandas específicas de formación. De ahí que sus opiniones y percepciones sean el eje vertebrador de nuestra investigación. Probablemente, esta es la forma más plausible y práctica de conocer las necesidades reales de formación del orientador, y de atenderlas debidamente. Seguir este proceso coadyuvará a la mejora del desarrollo profesional del orientador, quien a través de una formación ajustada a sus necesidades reales progresará en el desempeño de sus funciones a la vez que responderá de forma óptima a las expectativas generadas en torno a su figura, todo lo cual, en última instancia, redundará en la mejora de la calidad de la educación y en el reconocimiento social de su labor como elemento clave del sistema educativo.

No obstante, hasta la fecha, las necesidades de formación permanente de los profesionales de la orientación educativa en España no han sido convenientemente estudiadas, aunque algunos trabajos relacionados han detectado carencias de formación



inicial o continua de los orientadores (Boza, 2004; Guerrero y Rubio, 2008; Vélaz de Medrano, et ál., 2001).

En esta línea, en una investigación realizada sobre la satisfacción laboral de orientadores de ámbito nacional, se informa de que los orientadores apenas consideraban que en su trabajo tuvieran posibilidades reales de actualización permanente o de participación en programas de perfeccionamiento (Anaya y Suárez, 2004).

Parece, en consecuencia, que las necesidades de formación permanente de los profesionales de la orientación educativa no están siendo debidamente atendidas. También parece claro que una respuesta apropiada a estas necesidades ha de partir, entre otras fuentes, de las demandas expresadas por los que conocen la profesión a pie de obra y saben, de primera mano, de las necesidades formativas que les exige el afrontar con garantías de calidad las diferentes situaciones que su trabajo les presenta. Este estudio pretende aportar información en este sentido.

## Objetivos de investigación

El estudio está dirigido a conocer la opinión de los orientadores ya en ejercicio acerca de la formación conveniente para preparar orientadores altamente competentes en su trabajo y, también, acerca de las necesidades formativas que ellos sienten actualmente. Con ello se pretende obtener información de utilidad, por un lado, para el fundamento del diseño de la formación inicial de orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por otro, para la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas de los propios profesionales.

En la línea de estas pretensiones, han sido objetivos concretos del estudio los siguientes:

- Evaluar la importancia que los orientadores ya en ejercicio conceden a diferentes áreas formativas con el fin de preparar un orientador altamente competente en su trabajo.
- Evaluar el grado en el que, en la actualidad, a los orientadores les gustaría contar con una mejor formación en cada una de esas áreas.

## Método

### Muestra

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico del tipo casual o por accesibilidad. De acuerdo con Cardona (2002), más allá de cierto tamaño de la población de referencia ( $N > 5000$ ), un tamaño muestral de 400 resulta adecuado. Por ello se procuró superar como mínimo esta cifra, siempre contando con sujetos procedentes de las 17 comunidades autónomas.

Una vez desestimados aquellos casos con datos incompletos, se ha contado, finalmente, con la participación de una muestra incidental de 568 orientadores en ejercicio, distribuidos por toda la geografía nacional<sup>1</sup>, que desempeñan su trabajo en las distintas etapas educativas no universitarias: Educación Infantil (5,5%), Educación Primaria (20,4%), Educación Secundaria Obligatoria (25,2%), Bachillerato (12,5%), Educación Infantil y Primaria (27,5%), Educación Infantil o Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (5,8%).

En cuanto al sexo, el 63,4% son mujeres, y el 34,2% hombres. El rango de edad oscila entre 24 y 65 años, con una media de 39,65 años ( $DT = 9,30$ ). Con respecto a la experiencia laboral como orientadores, la media es de 8,68 años ( $DT = 7,06$ ), contando el 32,2% con menos de cinco años de experiencia laboral, el 34,9% con una experiencia de entre cinco y diez años, y el 27,5% con más de diez años de experiencia laboral. Por otro lado, la antigüedad media en el puesto actual es de 5,35 años ( $DT = 5,45$ ), contando el 57,2% con menos de cinco años de antigüedad en el puesto, el 22,9% entre cinco y diez años, y el 12,9% con más de diez años.

### Variables e instrumentos de evaluación

Las variables utilizadas han sido:

- La importancia concedida a distintas áreas formativas para formar un orientador altamente competente.

<sup>(1)</sup> Por limitaciones de espacio, la distribución de la muestra por comunidades autónomas se puede consultar en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

- El grado en el que, en la actualidad, al sujeto le gustaría contar con una mayor formación en cada una de esas áreas.

El instrumento utilizado fue la Escala de Necesidades Formativas de los Orientadores (en adelante ENFO) (ver Anexo I). Esta escala se desarrolló ad hoc a partir de una revisión de la literatura reciente sobre formación de orientadores educativos (Grañeras y Parras, 2008; Repetto, 2008; Sanz y Sobrado, 1998), así como a partir de un análisis de los resultados de un seminario de orientadores constituido a tal efecto. De este modo se definió el dominio muestral sobre el que elaborar el instrumento.

Inicialmente se identificó una amplia variedad de áreas formativas. Posteriormente, con objeto de lograr un equilibrio entre la representatividad de los ítems y la extensión de la escala resultante, se hizo una selección y agrupación de las áreas formativas más relevantes en 25 categorías, procurando, así, construir un cuestionario que, a la vez que comprensivo fuera breve y su cumplimentación resultase cómoda y factible para los orientadores en activo.

La ENFO consta, pues, de 25 ítems que definen distintas áreas formativas propias del trabajo de un orientador en centros de educación formal no universitaria. A su vez, cada área formativa comprendida en cada ítem representa un diferente dominio de competencia específica o técnica del orientador. La escala comprende dos subescalas que evalúan dos dimensiones: *importancia* y *necesidades*.

Para cada uno de los ítems, el sujeto encuestado ha de valorar, por un lado, la importancia del área formativa para el trabajo del orientador, y, por otro, el grado en que aquel percibe la necesidad de formación en esa área. En ambos casos, la escala de respuesta numérica es tipo Likert de 5 puntos, con las siguientes categorías asignadas a cada valor numérico de respuesta: 1 = muy baja/o, 2 = baja/o, 3 = media/o, 4 = alta/o, 5 = muy alta/o. Como complemento de estos 25 ítems, al final de la escala se incluye un vigésimo sexto ítem (*otros*) cuya finalidad es brindar a quien cumplimenta la escala la oportunidad de añadir algún área formativa que considere relevante y no esté representado en los 25 ítems anteriores.

## Procedimiento

La recogida de datos la llevaron a cabo colaboradores voluntarios, quienes facilitaron a los orientadores encuestados la posibilidad de responder de forma anónima. Los encuestados recibían en mano la ENFO, la cual, una vez contestada, era devuelta a los colaboradores.

## Plan de análisis de datos

En primer lugar se procedió a estudiar la estructura factorial de cada una de las dos subescalas de la ENFO mediante análisis factorial exploratorio (AFE). Dado que se suponía una cierta relación entre los factores resultantes, se optó por una rotación oblicua, siguiendo la recomendación de Kline (1994), y para ello se empleó el método de rotación *Promax* y el valor de  $k=3$ , de acuerdo con las indicaciones de Hendrickson y White (1964).

A continuación se estudió la fiabilidad (consistencia interna) de cada subescala y factor a través del cálculo del alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), y se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por los orientadores a las diferentes facetas, factores y subescalas de la ENFO. Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a la subescala de *importancia* y las correspondientes a la subescala de *necesidades*. Finalmente se estudiaron las diferencias de medias (*t de Student*) en cada ítem/faceta, en cada factor, y en la puntuación global de la ENFO en función de la dimensión evaluada (p.ej., importancia frente a necesidades). También se analizaron las diferencias de medias en función de la etapa educativa en la que trabajan los orientadores.

## Resultados

### Estructura factorial y consistencia interna de la ENFO

#### Análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala *importancia*

El índice  $KMO > .5$  y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial<sup>2</sup>. Los resultados indican que las áreas formativas incluidas en la ENFO se estructuran alrededor de los siguientes seis factores:

---

<sup>(2)</sup> Los principales resultados relativos a estos análisis (matriz de correlaciones, estructura factorial) no se ofrecen aquí por las limitaciones de espacio impuestas por esta Revista. El lector interesado los puede consultar en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

- Factor I, de atención a la diversidad, que engloba la atención de los alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, de atención a alumnos inmigrantes con o sin conocimiento del idioma español, de atención de alumnos con problemas de conducta, y la integración escolar.
- Factor II, de diagnóstico educativo, que engloba los principios, la metodología, las variables y los recursos del diagnóstico en educación.
- Factor III, de programas de orientación, que incluye el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de orientación.
- Factor IV de campos de la orientación educativa, que incluye la orientación para el desarrollo personal, la orientación familiar, la orientación comunitaria, la orientación profesional y la orientación para el aprendizaje.
- Factor V, de legislación educativa, que incluye la legislación sobre orientación y sobre el sistema educativo, y, en menor medida, de organización de los servicios de orientación.
- Factor VI, de currículo, que incluye el diseño y la evaluación del currículo.

En cuanto al ítem *otros* (ítem nº 26) de la ENFO, añadido para recoger la propuesta por los orientadores de otras áreas formativas no cubiertas por la escala, tan solo fue cumplimentado por 56 de los 568 orientadores de la muestra. Cada uno de estos 56 orientadores realizó, por tanto, una propuesta de área formativa que, a su juicio, no estaba explícitamente recogida por los 25 ítems precedentes de la ENFO. Por consiguiente, el 9,86% de los orientadores encuestados consideró que la ENFO omitía algún área relevante de formación permanente. Esto conduce a afirmar que el 90,14% de la muestra de orientadores encuestados no observó ninguna omisión destacable.

Tras un análisis del contenido de estas 56 áreas se observó que la mayoría de ellas (39 de 56) consistían en áreas formativas dispares, de modo que apenas había casos en que una misma área formativa hubiera sido propuesta por dos orientadores distintos. Entre las 17 áreas restantes se observó una coincidencia levemente mayor. Así, a modo de análisis factorial subjetivo, entre estas 17 áreas se identificaron las siguientes cinco categorías, tomando como criterio de constitución de categoría el que cada una de ellas subsumiera un mínimo de tres propuestas similares (esto es, propuestas realizadas por tres orientadores distintos):

- **Competencias socioemocionales:** un conjunto de cinco orientadores (,88% de la muestra total) destacó la necesidad de formación permanente de los orientadores en inteligencia emocional, autorregulación emocional/control de la ansiedad, o habilidades sociales/asertividad. Nótese que todas estas dimensiones, antes que competencias «específicas» o «técnicas» del orientador constituyen un tipo de competencias «genéricas» deseables en cualquier profesión de ayuda, especialmente en la familia profesional de la educación.
- Cada una de las siguientes cuatro áreas formativas fue propuesta por grupos de tres orientadores (,53% de la muestra total): Atención específica a alumnos superdotados o de altas capacidades intelectuales; Atención específica a alumnos con trastornos del lenguaje o del desarrollo, o autistas; Dificultades de aprendizaje; Asesoramiento al profesorado.

## El análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala *necesidades*

El índice  $KMO > .5$  y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial<sup>3</sup>. En esta ocasión, la solución factorial rotada inicial estaba comprendida por cinco factores con autovalores mayores que la unidad. Sin embargo, el gráfico de sedimentación indicaba una posible solución factorial rotada de entre cinco y siete factores, por lo que se decidió optar por una solución final de seis factores por su mayor simplicidad e interpretabilidad teórica. Asimismo, el sexto factor tenía un autovalor próximo a la unidad (.91).

La solución de los factores rotados resultantes coincide con la previamente elegida para los factores del AFE correspondiente a la subescala *importancia*, ya que los ítems componentes de cada factor resultaron idénticos en ambas soluciones factoriales, con leves variaciones en la magnitud de las cargas factoriales, lo que, en conjunto, muestra que la estructura factorial de la ENFO es bastante estable independientemente de si la dimensión evaluada es la importancia con-

<sup>3</sup> Los principales resultados relativos a estos análisis (matriz de correlaciones, estructura factorial) están disponibles en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

cedida a las áreas formativas o el grado de necesidad formativa percibido con respecto a tales áreas formativas. Los resultados muestran, por tanto, que las áreas de necesidades formativas contempladas en la ENFO se estructuran alrededor de los mismos seis factores en los que, anteriormente, hemos visto que se organizan las áreas formativas.

Cabe añadir que los resultados de los dos análisis factoriales descritos fueron prácticamente idénticos tanto empleando una rotación *Oblimin* con  $\delta = 0$ , como una rotación *Promax* de  $\kappa = 3$ , variando tan solo el orden de los factores entre los resultados de una rotación y de otra.

La correlación media entre los factores de la subescala *importancia* fue de  $r = .36$ , mientras que la correlación media entre los factores de la subescala *necesidades* fue de  $r = .49$ . Ambos resultados constituyen una prueba del carácter oblicuo de la relación entre los factores de la ENFO. Es decir, se trata de factores con cierta relación entre sí, no de factores totalmente independientes (ortogonales)<sup>4</sup>.

### Consistencia interna

En términos generales, la consistencia interna de la ENFO observada en este estudio se puede considerar bastante satisfactoria. Para las puntuaciones globales en las subescalas *importancia* y *necesidades* se obtuvieron valores de alfa igual a .90 y a .94, respectivamente.

---

<sup>4)</sup> La tabla de correlaciones entre factores está disponible en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

**TABLA I.** Media, desviación típica (DT), tamaño del efecto de las diferencias de medias (d), y coeficiente de correlación de Pearson (r)

Factores y facetas	Media	DT	d	r
Diagnóstico educativo	4.05 (3.46)	.68 (.86)	.77	.35**
Ítem 1. Principios del diagnóstico	3.98 (3.34)	.90 (1.05)	.66	.40**
Ítem 2. Metodología diagnóstica	4.16 (3.50)	.79 (1.03)	.72	.35**
Ítem 3. Variables del diagnóstico	3.86 (3.29)	.88 (1.00)	.61	.40**
Ítem 4. Recursos del diagnóstico	4.18 (3.69)	.85 (1.03)	.52	.43**
Programas de orientación	3.95 (3.40)	.72 (.90)	.68	.45**
Ítem 5. Teorías y modelos de la orientación	3.45 (2.90)	.98 (1.10)	.53	.44**
Ítem 6. Diseño de programas de orientación	4.09 (3.54)	.89 (1.09)	.55	.42**
Ítem 7. Aplicación de programas de orientación	4.20 (3.61)	.87 (1.09)	.60	.47**
Ítem 8. Evaluación de programas de orientación	4.06 (3.57)	.91 (1.08)	.49	.53**
Orientación educativa	4.13 (3.61)	.60 (.85)	.72	.43**
Ítem 9. Orientación del aprendizaje	4.34 (3.75)	.73 (1.00)	.69	.34**
Ítem 10. Orientación profesional	4.00 (3.36)	.98 (1.21)	.59	.41**
Ítem 11. Orientación del desarrollo personal	4.26 (3.73)	.79 (1.05)	.58	.38**
Ítem 12. Orientación familiar	4.33 (3.80)	.78 (1.06)	.58	.45**
Ítem 13. Orientación comunitaria	3.71 (3.39)	.99 (1.08)	.31	.62**
Currículo	3.65 (3.24)	.85 (1.02)	.44	.49**
Ítem 14. Diseño del currículo	3.59 (3.19)	.91 (1.11)	.40	.47**
Ítem 15. Evaluación del currículo	3.70 (3.28)	.93 (1.06)	.42	.49**
Atención a la diversidad	4.38 (3.92)	.60 (.83)	.65	.44**
Ítem 16. Integración escolar	4.44 (3.84)	.71 (1.06)	.68	.30**
Ítem 17. At. de aa. con defíc. mental	4.43 (3.85)	.75 (1.06)	.64	.43**
Ítem 18. At. de aa. con defíc. sensorial	4.35 (3.86)	.81 (1.03)	.53	.44**
Ítem 19. At. de aa. con defícic. motora	4.33 (3.89)	.79 (1.02)	.49	.41**
Ítem 20. At. de aa. inmigrantes hispanohablantes	4.16 (3.69)	.89 (1.08)	.48	.51**
Ítem 21. At. de aa. inmigrantes sin conoc. del idioma	4.36 (4.02)	.79 (1.01)	.38	.49**
Ítem 22. At. de aa. con problemas de conducta	4.60 (4.26)	.65 (.95)	.42	.44**
Legislación educativa	3.79 (3.13)	.85 (1.05)	.69	.34**
Ítem 23. Organización de los servicios de orientación	3.90 (3.27)	.92 (1.16)	.60	.41**
Ítem 24. Legislación sobre orientación	3.74 (3.08)	1.03 (1.20)	.59	.31**
Ítem 25. Legislación sobre el sistema educativo	3.73 (3.05)	1.01 (1.19)	.62	.32**
ENFO global	4.08 (3.55)	.47 (.70)	.91	.36**

Nota: los resultados referidos a la subescala importancia son aquellos expresados sin paréntesis, mientras que los referidos a la subescala necesidades son aquellos expresados entre paréntesis; r = correlación entre las respuestas a la subescala importancia y a la subescala necesidades. Cálculo del índice «d» de Cohen (1992) o «diferencia media tipificada» para el tamaño del efecto de las diferencias inter-dimensión para cada faceta, factor y para la puntuación global de la ENFO:  $d = (M_i - M_n) / [(D_t + D_n)/2]$  donde  $M_i$  es la media correspondiente a la dimensión o subescala importancia,  $M_n$  es la media correspondiente a la dimensión necesidades,  $D_t$  es la desviación típica para importancia, y  $D_n$  es la desviación típica para necesidades; Categorización de «d»: 1 = cercana a cero ( $d \leq 0.10$ ); 2 = pequeño ( $0.11 \leq d \leq 0.35$ ); 3 = moderado ( $0.36 \leq d \leq 0.65$ ); 4 = grande ( $0.66 \leq d \leq 1.00$ ); 5 = muy grande ( $d > 1.00$ ). Se destacan en negrita los tamaños del efecto de valor superior a 0.66; \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ .



## Importancia de las áreas formativas para la preparación de un orientador altamente competente en su trabajo

De acuerdo con los datos expresados en la Tabla 1, los grandes núcleos (factores) formativos a los que los orientadores conceden mayor importancia en orden a formar un orientador altamente competente son los de *Atención a la diversidad*, *Campos de la orientación educativa*, y *Diagnóstico en educación*, que son valorados con una importancia entre alta y muy alta. Con una importancia entre media y alta les siguen los factores de *Programas de orientación*, *Legislación educativa*, y *Currículo*, por este orden.

A nivel de áreas formativas específicas es de destacar que todas las incluidas en el factor *Atención a la diversidad* son valoradas con una importancia entre alta y muy alta, y, de hecho, son las más valoradas de todas las contempladas en la ENFO La que es considerada más importante es la atención de alumnos con problemas de conducta, a la que siguen, en orden, la integración escolar, la atención de alumnos con deficiencia mental, la atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento de nuestro idioma, la atención de alumnos con deficiencia sensorial, la atención de alumnos con deficiencia motora y, finalmente, la atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes.

Dentro de los *Campos de la orientación educativa*, se consideran con una importancia entre alta y muy alta la formación en orientación del aprendizaje, en orientación familiar, en orientación para el desarrollo personal, y en orientación profesional, por este orden. La formación en orientación comunitaria es estimada, en cambio, con una importancia entre media y alta.

Dentro del *Diagnóstico educativo*, se valora con una importancia entre alta y muy alta la formación en metodología y en recursos del diagnóstico. La formación en relación con los principios del diagnóstico y con las variables diagnósticas roza el nivel alto de importancia.

Dentro de los *Programas de orientación*, se considera con una importancia entre alta y muy alta la formación para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de orientación. La formación en teorías y modelos de orientación se considera con una importancia entre baja y media, y es el área con menor valoración de todas las evaluadas.

En cuanto a la formación en las áreas comprendidas dentro del bloque de *Legislación educativa*, esta se considera de una importancia entre media y alta, aunque hay que destacar que la formación en la organización de los servicios de orientación se acerca considerablemente a la categoría de alta.

Finalmente, la formación con relación al diseño y la evaluación del currículo es la que se considera con menor importancia, con una valoración entre media y alta.

## Necesidades formativas actuales de los orientadores en ejercicio

De acuerdo con los datos expresados en la Tabla 1, a los orientadores actualmente en ejercicio les gustaría contar con una mejor formación, fundamentalmente, en los bloques de *Atención a la diversidad*, *Campos de la orientación educativa*, *Programas de orientación*, y *Diagnóstico educativo*.

Dentro del bloque de *Atención a la diversidad*, esta necesidad de mejor formación alcanza un grado entre alto y muy alto en relación con la atención de alumnos con problemas de conducta y con la atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos del idioma español. Próximo al grado alto se encuentra la necesidad de mejor formación en relación con la atención de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora y con la integración escolar.

En cuanto a los *Campos de la orientación educativa*, la mayor demanda se centra en la orientación del aprendizaje, la orientación del desarrollo personal y la orientación familiar, con un grado de necesidad próximo a alto.

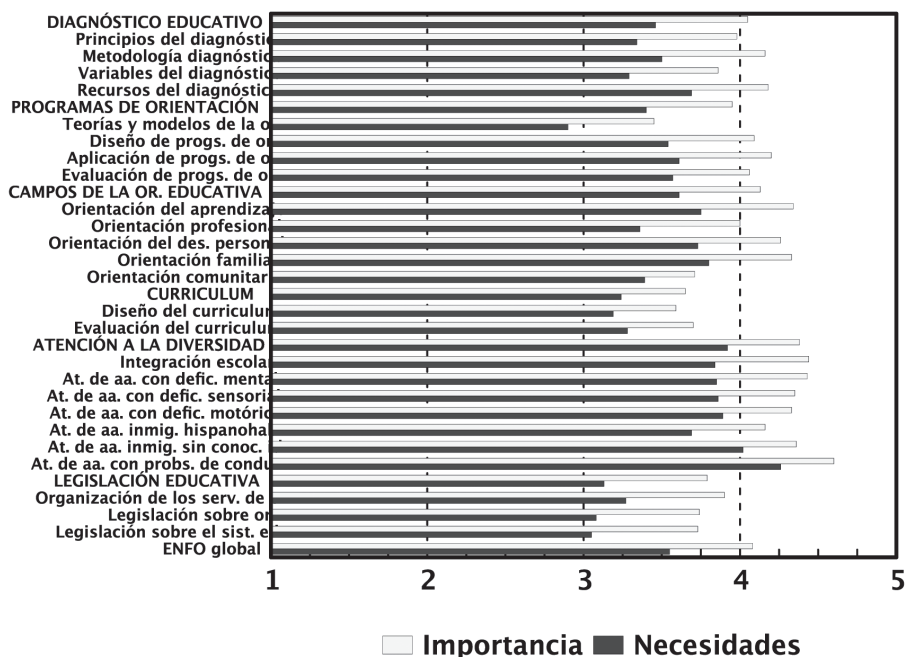
Finalmente, con un grado de necesidad equidistante entre medio y alto figura la mejor formación en el diseño, aplicación y evaluación de programas, dentro del bloque de *Programas de orientación*, y la mayor preparación en metodología y recursos del diagnóstico, dentro del bloque de *Diagnóstico educativo*.

La obtención de una mejor formación en el resto de áreas se considera menos necesaria.

## Relación entre *importancia* y *necesidades*

Un análisis de las correlaciones entre ambas variables (ver última columna de la Tabla 1), a nivel de puntuaciones factoriales y de puntuación global, constató que las puntuaciones en ambas subescalas son directamente proporcionales, de manera que a mayor importancia concedida a una área formativa para la preparación de un orientador altamente competente en su trabajo, mayor resulta, también, la necesidad percibida de formación en esa misma área por parte de los orientadores en ejercicio, y viceversa. En conjunto, la correlación media entre los factores de ambas subescalas (*importancia* y *necesidades*) resultó de  $r = .42$ , y la correlación media entre los 25 ítems o facetas de una y otra subescala fue de  $r = .43$ .

FIGURA I. Diferencias de medias (t de Student) respecto a la subescala atendida (importancia frente a necesidades) en cada ítem/faceta, en cada factor, y en la puntuación global de la ENFO



Nota: Todos los pares de barras reflejan una diferencia de medias estadísticamente significativa al nivel de  $p < .001$ , con 564 grados de libertad, y un tamaño medio del efecto de magnitud moderada ( $d = .58$ ).

Sin embargo, aunque las puntuaciones en las dos dimensiones o subescalas apuntaban en la misma dirección, se constataron diferencias estadísticamente significativas entre ellas, tal y como se desprende de los correspondientes análisis realizados de comparación de medias mediante la prueba *t de Student* para muestras relacionadas (ver Figura 1). Así, las puntuaciones en *importancia* resultaron siempre mayores que las puntuaciones en *necesidad de formación*. Estos resultados muestran que los orientadores aprecian la alta importancia de estas áreas de competencia para su trabajo diario y manifiestan un nivel medio-alto en cuanto a su deseo de contar con una mejor formación en cada una de esas áreas

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas (ver Tabla 1), observándose, en general, un tamaño del efecto mo-

derado, aunque se hallaron también diferencias con tamaños del efecto especialmente elevados en el caso de los ítems 1, 2, 9, y 16, de los factores *Diagnóstico en Educación*, *Programas de Orientación*, *Orientación Educativa* y *Legislación Educativa* así como a nivel de la puntuación global de la ENFO, en cuyo último caso el tamaño del efecto ( $d = .91$ ) llegó incluso a superar ampliamente el valor de referencia ( $d = .80$ ) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

### Diferencias de medias en función de la etapa educativa

Para explorar las posibles diferencias de medias en función de la etapa educativa en la que los orientadores realizan sus tareas, se crearon dos subgrupos para su comparación mediante la prueba *t de Student* para muestras independientes<sup>5</sup>: submuestra de orientadores que trabajan en infantil y/o primaria (N = 320) y submuestra de orientadores que trabajan en secundaria y/o Bachillerato (N=214).

A nivel de factores de la ENFO, solo se hallaron diferencias significativas en función de la etapa educativa en la importancia concedida por los orientadores a los factores *Orientación educativa* y *Atención a la diversidad*. El factor *Atención a la diversidad* fue considerado de mayor importancia por los orientadores de infantil y/o primaria, mientras que el factor *Orientación educativa* fue considerado de mayor importancia por los orientadores de secundaria y/o Bachillerato.

En cuanto al nivel de facetas (ítems), los orientadores de infantil y/o primaria, en comparación con los orientadores de secundaria y/o Bachillerato, concedieron mayor importancia para la formación de un orientador altamente competente a las dimensiones *VARIABLES DEL DIAGNÓSTICO* (ítem 3) y *Atención de alumnos con déficit mental*, con déficit sensorial, o con deficiencia motora (ítems 17, 18, y 19), mientras que manifestaron un mayor deseo que los orientadores de secundaria y/o Bachillerato de recibir formación en las dimensiones correspondientes a los ítems 18 y 19 (p. e.j., atención a alumnos con déficit sensorial y atención a alumnos con deficiencia motora). Por su parte, los orientadores de secundaria y/o Bachillerato concedieron mayor importancia que los orientadores de infantil y/o primaria a la *Orientación profesional* (ítem 10) y a la *Orientación del desarrollo personal* (ítem 11), expresando un mayor deseo de recibir formación en materia de *Orientación profesional* que sus colegas de infantil y/o primaria.

<sup>5</sup> Los resultados obtenidos se pueden consultar en: [http://www.uned.es/diagnet/tablas\\_complementarias.htm](http://www.uned.es/diagnet/tablas_complementarias.htm)

## Conclusiones

De acuerdo con los objetivos de investigación que se habían establecido, y a la luz de los resultados obtenidos, se extraen las siguientes conclusiones principales:

- Respecto de la formación inicial de los orientadores, los orientadores ya en ejercicio, a partir del conocimiento adquirido en la práctica de la profesión, indican que para formar orientadores altamente competentes es muy importante formarles en la atención a la diversidad, especialmente en lo relacionado con la atención de alumnos con problemas de conducta, la atención de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, la atención de alumnos inmigrantes sin conocimientos de español, la atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes, y con la integración escolar de todos estos alumnos. También se consideran con una importancia entre alta y muy alta la formación en orientación del aprendizaje y del desarrollo personal, en orientación familiar, y en orientación profesional, así como, igualmente, la formación en metodología y recursos del diagnóstico educativo y la formación para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas. Con una importancia entre media y alta figuran la formación en principios y variables del diagnóstico educativo, la formación sobre la organización de los servicios de orientación, la formación en la legislación sobre orientación y sobre el sistema educativo, en orientación comunitaria, en diseño y evaluación del currículo, y en teoría y modelos de la orientación.
- En cuanto a las necesidades formativas, a los orientadores actualmente en ejercicio les gustaría contar con una mejor formación para la atención a la diversidad, especialmente en relación con la atención de alumnos con problemas de conducta y con la atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma. También, en lo concerniente a la atención de alumnos con deficiencia mental, sensorial o motora, la atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes, y con la integración escolar de todos estos alumnos. Otras áreas en las que a los orientadores les gustaría ampliar su formación, aunque en un grado menos perentorio, son las relativas a la orientación del aprendizaje y del desarrollo personal, la orientación familiar, el diseño, la aplicación y la evaluación de programas de orientación, y la metodología y recursos del diagnóstico educativo.

- Otra conclusión derivada del estudio se refiere a la relación entre la importancia concedida a las áreas formativas y la necesidad de formación continua, en el sentido de que a mayor importancia concedida a una área mayor es también el deseo de mejorar la formación en esa área desde el ejercicio profesional.
- Finalmente, las valoraciones sobre las distintas dimensiones de la ENFO que hacen los orientadores de infantil y/o primaria frente a las que hacen los orientadores de secundaria y/o Bachillerato únicamente parecen diferir significativamente en cuanto a los factores *Atención a la diversidad* y *Orientación Educativa*. Los orientadores de infantil y/o primaria conceden aún mayor importancia a la *Atención a la diversidad* que los orientadores de secundaria y/o Bachillerato, y expresan mayores necesidades formativas que estos últimos sobre la atención de alumnos con déficit mental, déficit sensorial o con deficiencia motora. Por su parte, los orientadores de secundaria y/o Bachillerato muestran mayor interés y demandan mayor formación que los orientadores de infantil y/o primaria respecto a la orientación profesional y la orientación para el desarrollo personal.

El estudio tiene ciertas limitaciones. Una de ellas concierne a la utilización de una muestra seleccionada de forma no probabilística y, por tanto, no proporcional en relación a distintas variables significativas como la distribución por comunidades autónomas, por etapas educativas, por antigüedad en el ejercicio de la profesión, y por sexo, entre otras. Es por ello que el equipo investigador tiene en perspectiva llevar a cabo una ampliación de este estudio contando con una muestra representativa a nivel nacional y proporcionada en función de las citadas variables relevantes. Esperamos que el tema resulte de interés para otros investigadores en el campo y que puedan unirse a nosotros en este proyecto que puede permitirnos diseñar la formación inicial y continua de los orientadores a partir de sus propias opiniones como profesionales en ejercicio.

A través del presente estudio se ha realizado la identificación y el análisis de los contenidos de formación de orientadores que ellos mismos consideran importantes y sobre los que están interesados en recibir mejor formación. Así, consideramos que la información proporcionada en este estudio puede ser de utilidad, por un lado, para la fundamentación del diseño de la formación inicial de los orientadores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por otro, para la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas reales de los propios profesionales de la orientación educativa.

## Referencias bibliográficas

- ANAYA, D. Y SUÁREZ, J. M. (2004). La escala de satisfacción laboral-versión para orientadores (ESL-VO) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 519-534.
- BOZA, A. (2004). Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 311-326.
- CARDONA, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Editorial EOS.
- COHEN, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- GARCÍA, N. y CANO, J. (2008). Aproximación al perfil del orientador en la ESO de Aragón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 303-315.
- GONZÁLEZ, I. Y GARCÍA, F.J. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en Educación Secundaria desde las demandas de la comunidad educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 215-227.
- GRAÑERAS, M. Y PARRAS, A. (Coords.). (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD.
- GUERRERO, E. Y RUBIO, J. C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de «Burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- HENDRICKSON, A. E. & WHITE, P. O. (1964). Promax: a Quick Method for Rotation to Oblique Simple Structure. *The British Journal of Statistical Psychology*, 17 (1), 65-70.
- HERNÁNDEZ, V., SANTANA, L. E. Y CRUZ, A. E. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 287-304.
- KLINE, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE número 238 de 4/10/1990.
- (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006.
- (2007): Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE número 312 de 29/12/2007.
- (2007): Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE número 260 de 30/10/2007.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008). Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. BOE número 287 de 28/11/2008.
- REID, H. & FORD, A. (2008). *Guide on the Accreditation of Careers Guidance Practitioners: Putting the EAS into Practice*. Canelo, Italy: European Accreditation Scheme (EAS) for careers guidance practitioners project (Leonardo Da Vinci programme; Community vocational training action programme).
- REPETTO, E. (Ed.). (2008). International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners: an IAEVG Trans-national Study. *International Journal for Vocational and Educational Guidance*, 8, 135-195.
- REPETTO, E. Y PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 92-112.
- SANZ, R. Y SOBRADO, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-57.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación* xx 1, 11, 155-181.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J. R., NEGRO, A. Y TORREGO, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 199-220.

## Fuentes electrónicas

- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Documento nº 8448/04 EDUC 89 SOC 179. Recuperado el 9 de septiembre de 2009, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf)



INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE. (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Final Report to the General Assembly of the IAEVG, September 4<sup>th</sup>. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.iaevg.org/IAEVG/>

SOBRADO, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (2). Recuperado el 23 de octubre de 2008, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_3.htm)

**Dirección de contacto:** Daniel Anaya Nieto. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. MIDE II (OEDIP). Paseo de Senda del Rey, nº 7. 28040 Madrid. E-mail: [danaya@edu.uned.es](mailto:danaya@edu.uned.es)

## Anexo I. Escala de Necesidades Formativas de los Orientadores (ENFO)

(Anaya, 2008)

Centro de trabajo _____	Etapa Educativa que atiende _____
Sexo _____	Edad _____
Localidad _____	Provincia _____
Nº años como orientador _____	Nº años en el puesto actual _____

A continuación aparecen una serie de áreas formativas propias del trabajo de un orientador. Por favor, indique en la 1ª columna (IMPORTANCIA) la importancia (1=muy baja; 2=baja; 3=media; 4=alta; 5=muy alta) que cada una de ellas tiene, según Vd., en orden a formar un orientador altamente competente e indique, en la 2ª columna (NECESIDADES), el grado (1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; 5=muy alto) en el que, en este momento, a Vd. le gustaría contar con una mejor formación en cada una de esas áreas.

	<b>IMPORTANCIA</b>					<b>NECESIDADES</b>				
	(por favor, rodea con un círculo)					(por favor, rodea con un círculo)				
1. Principios del diagnóstico .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Metodología diagnóstica .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Variables del diagnóstico.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Recursos del diagnóstico.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Teorías y modelos de la orientación .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Diseño de programas de orientación .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Aplicación de programas de orientación.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Evaluación de programas de orientación.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Orientación del aprendizaje .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Orientación profesional .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Orientación del desarrollo personal .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Orientación familiar .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Orientación comunitaria.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Diseño del currículo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Evaluación del currículo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Integración escolar.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Atención de alumnos con deficiencia mental.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Atención de alumnos con deficiencia sensorial.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Atención de alumnos con deficiencia motora.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Atención de alumnos con problemas de conducta.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Organización de los servicios de orientación.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Legislación sobre orientación .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Legislación sobre el sistema educativo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Otros (indicar) .....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



# La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales

## Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) in French Secondary Schools: Beliefs and Perceptions of the Creators of Official Curricula

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-054

Vanessa Anaya

*Universidad de Barcelona. Servicios Lingüísticos. Barcelona, España.*

Miquel Llobera

*Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, España.*

### Resumen

En el presente artículo nos adentraremos en el pensamiento pedagógico de responsables de elaborar los currículos oficiales de español como lengua extranjera (ELE) de la educación secundaria francesa. Nuestro objetivo es determinar por qué estos currículos no apoyan las formas de enseñanza que promueven una interacción como la que se da en la vida cotidiana en un momento en el que se considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias.

La realización de entrevistas semi-estructuradas se ha revelado como una herramienta muy eficaz a la hora de obtener datos relacionados con las creencias y percepciones de aquellos responsables educativos. A través de estas declaraciones verbales hemos podido interpretar aspectos de la realidad que no eran directamente observables en los currículos.

Para el análisis de las entrevistas se ha aplicado un modelo de análisis cualitativo inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago que Deprez (1993,

1996) aplica en el campo del estudio de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas y en el estudio de la situación plurilingüe de las personas inmigrantes.

Concluimos que los responsables de elaborar los currículos anteriormente mencionados abogan por una formación cultural de los alumnos opuesta a una formación lingüística que dé entrada en el aula a situaciones parecidas a las que se van a dar en la vida cotidiana. Se habla desde una concepción de la cultura referida exclusivamente a toda práctica «legitimada», esto es, etiquetada como producto «cultural» (muy especialmente, literatura). La práctica del comentario de texto tal como se desarrolla en la lengua materna se traslada de forma casi mimética a la enseñanza del ELE.

*Palabras clave:* creencia, currículo, interacción, vida cotidiana, situación de comunicación, cultura, literatura, comentario de texto.

### **Abstract**

In this article we will enter the pedagogical thoughts of the people in charge of creating the official curricula governing Spanish as a foreign language (SFL) in French secondary education. Our objective is to determine why these curricula do not support the forms of education that promote the kind of interaction that occurs in daily life, since the modern approach is to regard students learning a language as social agents, that is to say, members of a society who have tasks to carry out in a given series of circumstances.

The use of semi-structured interviews revealed itself as a very effective tool for obtaining information on education officials' beliefs and perceptions. Through their oral statements, we can interpret aspects of reality that could not be observed directly in the curricula.

To analyze the interviews, a qualitative analysis model was applied, based on the ethnomethodology of attitudinal surveys of the Chicago school, which Deprez (1993, 1996) applies to the study of beliefs and representations of language students and the study of the plurilingual situation of immigrants.

We conclude that the curricula creators advocate cultural education for students, as opposed to linguistic training that brings situations similar to those found in daily life into the classroom. Officials speak from the standpoint of a concept of culture that refers exclusively to "received" practice, that is to say, the appropriately labelled "cultural product" (most especially literature). Essay writing as performed in the mother tongue is applied almost mimetically to the teaching of SFL.

*Keywords:* belief, curriculum, interaction, daily life, communication situation, culture, literature, essay.

## Introducción

Situamos la relevancia de esta investigación en el plano didáctico. Las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural han favorecido el desarrollo de métodos y materiales de enseñanza que fomentan que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas, en aras de una mayor movilidad internacional y una cooperación más intensas. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *Marco común europeo*) del Consejo de Europa (2001) apoya las formas de enseñanza que permitan a los alumnos desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de un país extranjero.

Llama la atención, como señala Llobera (2005), el hecho de que en Francia las disposiciones ministeriales actuales reclamen la atención de profesores e inspectores al Marco común europeo y que, por el contrario, propongan una práctica que tiene un cierto grado de contradicción con los planteamientos que contiene este documento. Todavía hoy, muchas estrategias pedagógicas parecen más cercanas a la didáctica del francés como lengua materna y a las propias de una formación como traductores. Según hemos podido constatar, los hispanistas franceses no se hacen demasiado eco de las aportaciones de autores como Kerbrat-Orecchioni (1980), Ducrot (1984) y Adam (1990); ni de las recientes aportaciones sobre discurso oral y escrito de autores como Briz (1997), Portolés (1998) y Calsamiglia y Tusón (1999).

Para entender las concepciones subyacentes a la práctica del ELE en las aulas del sistema educativo francés, vamos a estudiar, en este artículo, las declaraciones verbales de responsables de elaborar los currículos oficiales, dado que un análisis descriptivo de estos últimos no podía responder a todos los interrogantes que se nos planteaban. Jackson (1968) afirma que los profesores son sujetos activos que orientan su conducta en función de su pensamiento, sus intenciones y la forma en la que perciben la realidad.

El presente artículo se dividirá en varios apartados. En el primero de ellos nos interesaremos por las directrices que guían, en el momento actual, la planificación de los distintos componentes de uno de aquellos currículos, el de la *classe de seconde*, que equivale al primer curso del nivel que en la nomenclatura internacional se denomina *Enseñanza secundaria superior*. El contenido del siguiente apartado estará constituido por el análisis e interpretación de los datos provenientes de las declaraciones verbales de responsables de elaborar los currículos oficiales. En el tercer apartado expondremos y argumentaremos los resultados de nuestra investigación. Finalmente, completaremos este artículo extrayendo conclusiones.

## El currículo de ELE de la *classe de seconde*

Seguidamente presentamos un análisis descriptivo del currículo de ELE de la *classe de seconde*, publicado en 2002 por el ministerio de educación francés. Se presta especial importancia a la comunicación, y los aspectos gramaticales y socioculturales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### Objetivos

El objetivo principal de la enseñanza del ELE reside en que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Consejo de Europa, 2001) que les permita utilizar esa lengua como vehículo de comunicación. Ahora bien, para comunicarse en español es necesario poseer una base de conocimiento de la estructura de la lengua. Los objetivos relacionados con este campo subyacen en los objetivos de comunicación, en la medida en que no se enseñan por sí mismos, sino con vistas a la adquisición de destrezas comunicativas. El dominio de los elementos estructurales no es más que un medio empleado para la finalidad de comunicarse en la lengua objeto de estudio.

El currículo de *seconde* presenta orientaciones para lograr objetivos relacionados con el conocimiento y la comprensión de otras personas. Se trata de enriquecer la cultura general de los estudiantes, sin que ello suponga fomentar la visión historicista en clase. La prioridad del estudio del español debe residir, como ya hemos comentado, en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por último, el currículo de *seconde* pone el énfasis en que la clase de ELE no se centre, como antaño, única y exclusivamente en el comentario de textos, sino que debe haber un equilibrio entre la práctica de este y el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos.

### Contenidos

En el currículo los contenidos se presentan en dos bloques diferenciados. El primer bloque agrupa los contenidos de tipo gramatical; el segundo, los de tipo temático.

El currículo no contiene una lista de campos léxicos que deben dominar los alumnos. El corpus de conocimientos léxicos de los estudiantes crece a medida en que

estos progresan de un curso a otro, hasta que terminan por incorporar una rica gama de sinónimos, antónimos u homónimos. Los diferentes textos escritos u orales que se trabajan en clase son determinantes en este sentido; y permiten, además, que el alumno reflexione sobre la lengua.

El bloque temático presenta temas extremadamente variados y relacionados tanto con las convenciones de la vida cotidiana como con la literatura o el arte de los países hispanohablantes. El profesor puede abordar estos temas de manera aleatoria, o incorporar nuevos elementos. Todo dependerá de los progresos lingüísticos y del nivel real de conocimientos de los alumnos. El currículo insiste en que el profesor se abstenga de separar los aspectos culturales del ámbito general de enseñanza de lenguas, es decir, el desarrollo de las destrezas comunicativas. Los profesores deben, pues, evitar dar conferencias magistrales sobre historia o literatura. El objetivo principal de la enseñanza del ELE en este nivel educativo reside en la mejora de las destrezas comprensivas y expresivas del alumno.

Para lograr este objetivo, el profesor puede utilizar variedad de soportes auténticos y proponer las actividades que considere más oportunas en función de los intereses de los alumnos.

## Metodología

Si bien el currículo presenta algunas indicaciones en lo referente a la metodología de la enseñanza, recuerda a los profesores la libertad de la que disponen en este aspecto.

En cuanto al enfoque que debe adoptarse, se hace referencia, de un modo implícito, al enfoque comunicativo, bajo el cual la enseñanza de la gramática o el léxico se dirige hacia la comunicación. Desde esta perspectiva, el hecho de ser capaz de comunicar un mensaje es más importante que la forma en la que se comunica. Ahora bien, el currículo también anima a los profesores a que incorporen actividades más tradicionales basadas en la lectura y el comentario de textos, en su mayoría literarios. Así, además del enfoque comunicativo, la metodología adoptada se inspira en la práctica didáctica para la lengua materna.

El currículo recomienda, por último, la utilización de un material lo más auténtico y variado posible, tanto en términos del soporte como del contenido (Tomlinson, 1998). Se anima, además, a los profesores a que utilicen las nuevas tecnologías como fuente de información, como medio de comunicación o como herramienta que permita el trabajo autónomo de los alumnos.



## Evaluación

El currículo presenta pocas indicaciones en lo referente a la evaluación. Insiste, únicamente, en que el profesor debe realizar, de manera continuada, la evaluación de las actuaciones del alumno en clase, y de los trabajos y proyectos que este último realiza durante el curso. Y es que solo si es consciente de su propio proceso, de lo que sabe y de lo que ignora, será parte activa de la evaluación: podrá determinar su ritmo de trabajo, lo que conoce y lo que debe mejorar, etc.

## Estudio del pensamiento de responsables de elaborar los currículos oficiales

Después de analizar los planteamientos presentes en los currículos, parecía imprescindible realizar entrevistas a diversos responsables de su elaboración. Era una forma de acercarse a la comprensión de esta cultura docente sin la mediación de los documentos oficiales, que tienden a ser material aséptico.

## Paradigma de investigación adoptado y contexto del estudio

En el momento de empezar a concebir los fundamentos de este trabajo de investigación optamos por el paradigma interpretativo de los estudios sociales, que deriva en lo esencial de la fenomenología social de Schutz (1967) y de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1967), y que ha sido el más aplicado en el ámbito de la investigación educativa desde los años setenta.

Nuestra adscripción al método etnográfico nos condujo a la utilización fructífera de la entrevista, más como instrumento para generar datos de forma activa (Kvale, 1996; Mason, 1996), que para recogerlos pasivamente.

Los objetivos de nuestra investigación justificaban el uso de entrevistas semi-estructuradas (Patton, 1984). De este modo, construimos un guion orientativo con una serie de temas que serían tratados por nuestros colaboradores, si bien durante el curso de la entrevista decidimos la secuencia y el estilo de las preguntas:

- ¿Cómo entiende la comunicación?

- ¿Podría enumerar situaciones sociales adecuadas para trabajar en clase?
- ¿Cree preferible iniciar las sesiones de conversación partiendo de una situación comunicativa o de un texto que sirva de base para preguntas y comentarios?

Entrevistamos a cinco responsables de elaborar los currículos oficiales: un inspector de educación, dos profesores universitarios y dos enseñantes de secundaria. Somos conscientes de que los resultados a los que hemos llegado dependen de diversos factores: del modo en el que se ha planteado el marco de las preguntas, de la postura metodológica, etc. Ahora bien, esta relativización de resultados es coherente con la metodología –cualitativa– que hemos adoptado en esta investigación, la cual defiende, desde presupuestos constructivistas, la validez de las ideas y creencias de los individuos siempre que su explicación se lleve a cabo desde un punto de vista académico, es decir, las formulaciones deben orientarse en función de la percepción que tienen los sujetos implicados.

### **Metodología de análisis de las entrevistas**

Para el análisis de datos se han mostrado fértiles las categorías propuestas por Deprez (1993, 1996). Se trata de un modelo de análisis cualitativo inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago que Deprez aplica en el campo del estudio de las creencias y representaciones de los aprendices de lenguas. Para este autor, hay que tomar la palabra como fuente esencial del análisis para llegar al significado, por lo que es necesario penetrar en lo que los individuos dicen y en el modo en el que lo dicen.

El análisis que propone Deprez tiene dos grandes bloques:

- **Construcción de la referencia:** se refiere a la materialización de la propia entrevista. El entrevistado responde a los temas pertinentes que determina el entrevistador, y este último lleva a cabo, posteriormente, una selección de los datos discursivos que tiene a su disposición.
- **Posición del entrevistado en relación a esa referencia:** se construye sobre tres ejes:
  - **Semántico:** el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados de los que surgirán los campos semánticos.
  - **Posición del sujeto:** se refiere al uso que el sujeto hace de los pronombres personales y su posición en el espacio y en el tiempo.
  - **Valoración de la referencia:** se manifiesta mediante los juicios y opiniones del sujeto enunciator.

En el discurso, estos ejes se materializan mediante unos procedimientos retóricos y modos de enunciación cuyo análisis admite tres pasos:

- Análisis distributivos de los contextos: se rastrean el número de palabras clave a lo largo del discurso, se contabilizan el número de ocurrencias y se determinan los temas en los que surgen esas palabras y los campos semánticos que generan.
- Análisis discursivo: tiene por objetivo determinar la posición que el sujeto adopta en el discurso y la evaluación que hace de la referencia a través de los indicadores siguientes:

Para la *posición del sujeto*, es determinante el uso que este hace de:

- Los pronombres personales y las formas impersonales, porque indican implicación o no-implicación, exclusión, inclusión, etc.
- Los parámetros espacio-temporales: aquí o allí, antes o ahora.
- Los verbos modales, puesto que sitúan al sujeto respecto a la acción en posturas de deber, obligación, capacidad, voluntad, etc.

Para la *evaluación de la referencia*, es determinante el uso que el sujeto hace de:

- Las valoraciones que expresa a través de adjetivos, adverbios, verbos de sentimiento, de opinión, implícitos, marcadores de contradicciones, etc.
- Las comparaciones, atribuciones, identificaciones, etc.
- Análisis textual: tiene por objetivo determinar características de la producción del discurso como texto:
  - Género del discurso (que en este caso es la entrevista).
  - La interacción con el interlocutor: retomar las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, incluir al entrevistador en el propio discurso, pedir aclaraciones, etc. También habría que incluir lo *difícil de decir*, porque puede resultar molesto para quien habla o escucha.
  - El dominio sobre el propio discurso: el empleo de ejemplos, citas de palabras de otros, anécdotas, etc.
  - El diálogo interior: el uso de la segunda persona (*tú* con valor de *yo*), los marcadores de dudas.
  - La transparencia u opacidad que muestra el texto a la hora de ser interpretado.

Hemos establecido como palabras-clave dos términos referentes al tema que nos ocupa y ajenos al entrevistado: *comunicación* y *cultura*. Nuestro objetivo es explorar los significados particulares que estos encierran para cada uno de nuestros colaboradores. Ello se manifiesta a través de otros términos que se imponen por su recurrencia y que podríamos denominar *proprios* del entrevistado. Las preguntas que hemos diseñado marcan el campo temático sobre el que queremos que hablen nuestros colaboradores.

## Análisis de resultados

A continuación vamos a exponer los resultados de nuestra investigación. Por razones de espacio, sin embargo, reproduciremos solamente aquellas opiniones que hemos considerado más interesantes.

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *comunicación* son *interacción*, *intercambio*, *diálogo*, *juego teatral*, *lengua cotidiana* o *vida cotidiana* y *programas europeos*. Los temas de referencia de la palabra *comunicación* que se pueden rastrear son: el papel de la comunicación en el currículo de la *classe de seconde*, y actividades de comunicación que se realizan actualmente en clase.

En lo que respecta al papel que tiene la comunicación en el currículo, las opiniones son:

[...] la diferencia ahora, en cuanto al contenido cultural no es tanta diferencia [...], es más el eje comunicación, que no había antes, es la novedad [...], y adaptarlo [el currículo] también, no sé si lo conoce, a lo que acaba de salir de los programas europeos, eso también es la gran novedad.

[...] yo creo que en español siempre hemos dado más importancia al aspecto cultural

[...], a la lingüística y todo esto, a mí me parece, pero ahora pues yo creo que, creo que más o menos el currículo de español, yo creo que da más importancia ahora pues a la comunicación que antes.

[...] hay una tradición, unas costumbres [...], creo yo que el inglés se enseña desde una perspectiva más funcional, de eficacia comunicativa, de la que es la tradicional en la enseñanza del español.

En el primer fragmento de discurso, se establece una oposición entre el actual currículo de *seconde* y el anterior, a partir de la utilización de los parámetros temporales *antes* y *ahora*. El sujeto enunciador califica de *novedad* el hecho de que el nuevo currículo promueva la práctica de la comunicación en el aula. Otra de las «grandes novedades» es que este se amolde a las directrices de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el Marco común europeo.

El sujeto enunciador aparece una y otra vez en el segundo fragmento a través del *yo* explícito, la forma *a mí*, verbos en primera persona usados con profusión y una inclusión en el colectivo de profesores de ELE. A juicio del entrevistado, el currículo de *seconde* ha abogado tradicionalmente por una formación cultural de los alumnos. Actualmente, sin embargo, este currículo da mayor importancia a la comunicación.

El entrevistado se implica directamente en el tercer fragmento de discurso a través del *yo* explícito y un verbo de pensamiento en primera persona. Nuestro colaborador establece una oposición entre el modo en el que se enseñan actualmente el inglés y el español. Mientras que la enseñanza del inglés se centra en las necesidades de comunicación de la vida real, la del español pone el énfasis en el conocimiento de la cultura.

[...] no solo la comunicación profesor alumno, alumno profesor, sino también los alumnos entre sí, también esto antes se desarrollaba mucho menos, el intercambio ¿sabe?, porque antes era solamente profesor alumno, alumno profesor, había menos interacción.

En el fragmento anterior, el entrevistado compara las actividades orales que se realizaban antaño en clase y las que se realizan ahora. Hace unos años había *menos interacción* por el hecho de que los estudiantes hablaban poco entre ellos. El nuevo currículo, sin embargo, promueve la interacción entre alumnos, y entre estos y el profesor.

[...] (la comunicación) es cuando los alumnos pueden tomar la palabra, y pueden intercambiar entre ellos [...].

[...] es él [el alumno] quien pasa a preguntar a un compañero, va a intercambiar con el compañero [...], le proponemos nosotros [al alumno] que opine, que exprese su subjetividad [...].

Nuestros colaboradores señalan en los fragmentos de discurso anteriores que el nuevo currículo fomenta la interacción entre estudiantes, quienes expresan sentimientos y puntos de vista.

[...] creo que en la vida real la comunicación es interacción [...], creo yo que hay una lengua para hablar de algo, que es lo que hacemos mucho en clase, hablamos del texto, de lo que dice el autor, de lo que piensa tal y cual, y hay otra lengua que es la lengua para hablar a alguien, para hablar a una persona, que es la lengua de la comunicación, y esta lengua es una lengua que aparece bastante menos en el aprendizaje de la lengua.

Nuestro colaborador identifica lo comunicativo, sobre todo, con la interacción. El sujeto enunciador establece dos planos contrapuestos de la enseñanza de la comunicación oral. Por un lado, el hecho de que las sesiones de interacción oral se organicen en torno a textos; por otro lado, en torno a situaciones comunicativas de la vida real. Según el entrevistado, mientras que en clase se habla *mucho* de un texto, no se pone demasiado énfasis en que los alumnos se comuniquen de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.

En cuanto a las actividades de comunicación que se realizan en clase en la actualidad, las opiniones son:

[...] [los alumnos] pueden dar su opinión sobre un tema que han trabajado en clase, que han estudiado, no sé, por ejemplo, los conflictos en una familia durante la guerra civil, no sé, pueden crear otro diálogo, inventando otros personajes, con el material que disponen, con los documentos que han estudiado antes en clase.

[...] [los alumnos] pueden primero memorizar, aprender algunos diálogos, y después crear sus propios diálogos, a partir de lo que han aprendido, un poco de manera teatral, un juego teatral.

En los fragmentos anteriores, los entrevistados señalan que los alumnos suelen realizar representaciones en las que adoptan una identidad diferente a la suya y se ponen en una situación real determinada. Como puede apreciarse, los textos que se trabajan en clase contienen el tema sobre el que versará la conversación. Según nuestros colaboradores, los diferentes diálogos se representan, por lo general, de *manera teatral*. Si nos remitimos al sentido de *teatral*, inferimos que los alumnos escriben primero los diálogos, luego los memorizan y, por último, los escenifican en clase.

[...] hay ejercicios para favorecer entre ellos, y trabajan entonces en grupos, por ejemplo en un ejercicio se ponen en grupos [...], siempre en el taller de comunicación hay una parte que es favorecer el intercambio entre ellos, se trabaja más en grupo.

En el fragmento anterior, nuestro colaborador considera que algunas actividades fomentan que los estudiantes trabajen en grupo y que, por tanto, interactúen con otros compañeros.

[...] esto que dices de situaciones, yo como profesora en el centro de lenguas lo he hecho mucho, en la enseñanza secundaria no sé si les [a los inspectores] gustaría mucho.

[...] no puedes tú poner de buenas a primeras una situación comunicativa, eso todavía no entra en la enseñanza en Francia, entonces siempre hay un texto, un soporte.

En estos dos últimos fragmentos, nuestros entrevistados exponen dos planos contrapuestos de la enseñanza del ELE en Francia. Mientras que en los centros de lenguas de las universidades es habitual trabajar a partir de situaciones de comunicación de la vida cotidiana, la metodología de enseñanza que se utiliza en los centros de secundaria es algo distinta. En efecto, según se afirma en el último fragmento, las sesiones de interacción oral se articulan actualmente alrededor de textos y no en torno a situaciones de comunicación de la vida real. El uso de «no puedes» coloca al sujeto en una posición de incapacidad respecto a la acción.

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto de *cultura* son *texto*, *tema*, *documento*, *material*, *literatura*, *gramática* y *traducción*. Pueden rastrearse el papel que juegan el texto y la gramática en clase.

En cuanto al texto, las opiniones son:

[...] pues en general hay [antes de las actividades de interacción oral] un texto, de momento no se ha inventado nada nuevo, para mí es imprescindible que estudien también un poco la literatura, los textos bien escritos [...]. El texto es como un soporte para estudiar el idioma [...].

[...] tenemos una parte de comprensión, una parte de expresión [...], se hacen preguntas sobre el texto, o si no preguntas más generales [...].

En el primer fragmento de discurso, nuestro colaborador señala que las sesiones de interacción oral van siempre precedidas de la lectura y el análisis de un texto. El sujeto enunciador emplea la forma *para mí* cuando afirma que es «imprescindible» trabajar con textos, en su mayoría literarios. Como puede apreciarse, relaciona *texto* con *literatura*. Este ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección.

El sujeto enunciador se implica directamente en el segundo fragmento de discurso a través de una inclusión en el colectivo de profesores del ELE. Según explica, la práctica oral y escrita del español se articula, por lo general, alrededor de textos.

[...] si realmente [los inspectores] quieren estudiar la cultura española y latinoamericana que es tan rica, cómo la van a utilizar si estudian textos realmente comunicativos, como la idea de cómo escribir una carta, cómo contestar al teléfono, cómo leer el correo, etcétera, se borra el nivel cultural, y el nivel bueno cultural, y eso lo vería como una pena, porque es tan rica la literatura, la civilización, o sea que literatura, pintura, bueno cuando dices civilización tenemos muchas cosas así, y todos esos aspectos que se pueden ver, utilizar, estudiar a través de textos literarios que a lo mejor no se podrían estudiar a través de textos puramente comunicativos, o sea lo puramente comunicativo es la cosa, es lo de la calle [...]. Un tema sobre la feria de Sevilla o lo que sea, cómo estudiarlos sino a través de un texto, que cuenta cómo pasa la Semana Santa [...].

Como puede apreciarse, el entrevistado identifica lo comunicativo con el lenguaje cotidiano, y le atribuye valoraciones negativas: «es lo de la calle». Para nuestro colaborador, los métodos de enseñanza que articulan la práctica oral y escrita del ELE alrededor de una situación comunicativa de la vida cotidiana no permiten que los estudiantes accedan al conocimiento de la cultura de los países hispanohablantes.

[...] ahora hay textos literarios más actuales, dan más importancia a la lengua cotidiana, porque han visto que estudiar solamente a autores clásicos no está bien, los alumnos luego no saben hablar [...], y esto de tener que estudiar textos tan difíciles a los alumnos no les gusta.

Nuestro entrevistado señala que, hace unos años, la enseñanza del ELE se basaba exclusivamente en el comentario de textos clásicos, lo que resultaba *difícil* para los alumnos. Además, el español que aprendían los alumnos no era el reflejo del uso del ELE en la vida cotidiana. Actualmente, se pone mayor énfasis en la lengua de todos los días.

En lo referente al papel que juega la gramática en clase, las opiniones son:

[...] lo que debemos hacer es dar a los alumnos los instrumentos básicos de la lengua española, comenzando por la gramática [...], darles un conocimiento de léxico suficiente para poder hablar, comentar, analizar un texto [...].



Como puede apreciarse, se habla desde una concepción de la lengua que se reduce, aún, a un conjunto de reglas morfosintácticas y componentes léxicos. La forma *debemos* coloca al entrevistado en una posición de obligación respecto a la acción.

Tras este recorrido por las entrevistas de nuestros colaboradores, las conclusiones a las que llegamos sobre sus saberes y creencias son que:

- El nuevo currículo se amolda a las directrices de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el Marco común europeo.
- Comunicación significa interacción.
- Las sesiones de interacción oral se articulan siempre en torno a un texto. Los alumnos conversan, por ejemplo, acerca de lo que el autor intenta comunicar.
- Las sesiones de conversación no se organizan alrededor de situaciones comunicativas de la vida real.
- Los métodos que articulan la práctica oral y escrita del ELE en torno a situaciones de comunicación de la vida real no favorecen una adecuada formación cultural de los alumnos.
- En ocasiones, los estudiantes escenifican diálogos que primero memorizarán.
- Cultura es, muy especialmente, literatura.
- En clase se analizan y comentan textos, muchos de ellos de autores clásicos.
- Actualmente se trabaja con textos literarios más actuales.
- Los textos literarios ejemplifican las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección.
- La concepción que se tiene de la lengua se reduce a un conjunto de reglas morfosintácticas y elementos léxicos.

En los párrafos que siguen exponemos el proceso de nuestra investigación a partir de la información proveniente del currículo de *seconde* y las entrevistas efectuadas a diversos responsables de su elaboración.

## Discusión

El lenguaje debe entenderse, en el momento actual, desde un punto de vista funcional, es decir, como sistema y como instrumento de comunicación social. Desde el plan curricular habrá que tenerse en cuenta esta doble consideración de la len-

gua, favoreciendo no solamente el conocimiento de sus elementos descriptivos, sino también el aprendizaje de su empleo en situaciones concretas. En un currículo, la selección de contenidos deberá responder a un interés por integrar, junto a las dimensiones gramatical y sociocultural, la dimensión comunicativa a través de las funciones lingüísticas (Halliday, 1970, 1985; Instituto Cervantes, 1994; Consejo de Europa, 2001). Asimismo, habrá que incorporar un conjunto de estrategias, que permitirán que la comunicación se produzca de manera más efectiva.

Llama la atención que el currículo de *seconde* no enumere las funciones lingüísticas que los alumnos tendrán que practicar como usuarios de la lengua. Aquello para lo que uno desea comunicarse adquiere especial importancia cuando se considera al lenguaje como instrumento de comunicación. Como agentes sociales, los alumnos tendrán que utilizar la lengua, probablemente, para llevar a cabo funciones lingüísticas tales como atraer la atención, saludar, presentarse, despedirse, hacer un brindis, etc. El análisis de los datos procedentes de las entrevistas sugiere que se habla desde una concepción de la lengua que se reduce, aún, a un conjunto de reglas morfosintácticas y componentes léxicos: «[...] lo que debemos hacer es dar a los alumnos los instrumentos básicos de la lengua española, comenzando por la gramática [...], darles un conocimiento de léxico suficiente para poder hablar, comentar, analizar un texto [...]». El entrevistado adopta un tono bastante prescriptivo al utilizar el verbo modal de obligación *deber* para hablar de la postura deseable del profesor frente a los alumnos.

Según nuestros datos, el objetivo principal de la enseñanza del ELE no reside en que los alumnos se comuniquen en las situaciones más básicas de la vida cotidiana, sino que la práctica oral y escrita de esa lengua se articula, por lo general, en torno a textos: «[...] no puedes tú poner de buenas a primeras una situación comunicativa, eso no, todavía no entra en la enseñanza en Francia, entonces siempre hay un texto, un soporte [...]». El sujeto enunciador se implica de forma directa en el fragmento de discurso anterior a través de la utilización de la segunda persona con valor de *yo*. La forma verbal *no puedes* coloca al entrevistado en una posición de incapacidad respecto a la acción.

Algunos responsables de desarrollar los currículos no tienen la certeza de que, en un futuro, la administración educativa apruebe que la práctica oral y escrita del ELE se organice en torno a una situación comunicativa de la vida real: «[...] no sé si les gustaría mucho [...]». Ellos mismos, sin embargo, suelen atribuir valoraciones negativas a este tipo de organización de la práctica didáctica. Para algunos, representa únicamente *lo de la calle*.

Existen dos motivos por los que los distintos responsables entrevistados consideran que la práctica oral y escrita del ELE debe articularse alrededor de textos, en su mayoría literarios. En primer lugar, el texto literario ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección: «[...] el texto es como un soporte para estudiar el idioma [...]». A medida que el alumno avanza en el estudio de documentos auténticos, comprobará que las estructuras que ya conoce aparecen en otros textos, en otros contextos; de este modo, irá asimilando el funcionamiento de la lengua española. Según Martín Peris (2000), esta manera de concebir los textos literarios evoca planteamientos muy tradicionales. Actualmente, un texto debe servir de base para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas.

En segundo lugar, la excesiva presencia de textos literarios en las aulas del ELE se justifica, como antaño, en el sentido de que constituyen la manifestación más profunda de la cultura del país y la mejor vía para acceder a esta: «[...] literatura, pintura, bueno, cuando dices civilización tenemos muchas cosas así, y todos esos aspectos que se pueden ver, utilizar, estudiar a través de textos literarios [...]». Como puede apreciarse, el entrevistado identifica la enseñanza de la *civilización*, esto es, de la cultura, con la enseñanza de la literatura o la pintura.

Según nuestros datos, existe la creencia de que los métodos de enseñanza que organizan la práctica oral y escrita del ELE en torno a una situación comunicativa de la vida real no propician una adecuada formación cultural de los estudiantes: «[...] si realmente [los inspectores] quieren estudiar la cultura española y latinoamericana, que es tan rica, cómo la van a utilizar si hacen, si estudian textos realmente comunicativos como la idea de cómo escribir una carta, cómo contestar al teléfono [...]». Como puede apreciarse, para algunos responsables educativos la literatura no tiene cabida en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Mendoza (1994) y Martín Peris (2000) consideran, sin embargo, que los textos literarios no deben ser infrautilizados en esas actividades, puesto que son tan reales y tan válidos como otros textos cotidianos que se utilizan de forma habitual.

Según hemos podido comprobar, el currículo de *seconde* fomenta una organización cooperativa de las tareas de aprendizaje: «[...] hay ejercicios para favorecer entre ellos, y [los alumnos] trabajan entonces en grupos [...]». En efecto, este currículo anima a los alumnos a que interactúen, oralmente, con otros compañeros, y que compartan sus propios sentimientos y opiniones: «es él [el alumno] quien pasa a preguntar a un compañero, va a intercambiar con el compañero [...], le proponemos nosotros [al alumno] que opine [...]». El entrevistado propone una oposición entre el viejo y el

nuevo currículo, a partir de los parámetros temporales *antes* y *ahora*. Según nuestros datos, lo comunicativo se identifica, sobre todo, con la interacción profesor-alumno y alumno-alumno: «[...] no solo la comunicación profesor alumno, alumno profesor, sino también los alumnos entre sí [...]». Llama la atención que los distintos responsables docentes apoyen la práctica de la interacción oral en clase y que, por el contrario, en sus discursos orales no aparezcan conceptos tales como gestión de toma de turnos (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), reparaciones lingüísticas o respuestas fáticas.

Si bien el currículo de *seconde* apoya la interacción oral entre alumnos, y entre estos y el profesor, en clase los estudiantes se limitan, por lo general, a hablar de un texto, esto es, de las ideas y conceptos expresados por este, o de lo que el autor intenta comunicar: «[...] es lo que hacemos mucho en clase, hablamos del texto, de lo que dice el autor, de lo que piensa tal y cual [...]». Se trata, como se puede comprobar, de un tipo de interacciones bastante propias del mundo del aula.

Llama la atención que los diferentes responsables entrevistados apoyen el uso de textos literarios más actuales y que, por el contrario, no manifiesten demasiado interés por tipos de texto que los alumnos, probablemente, recibirán o producirán en el mundo externo al aula: «[...] ahora hay textos literarios más actuales, dan más importancia a la lengua cotidiana, porque han visto que estudiar solamente a autores clásicos no está bien, luego los alumnos no saben hablar [...]». Según nuestros datos, para algunos responsables educativos[...] la exposición de los alumnos a textos más actuales debe permitirles, de forma casi automática, llevar a cabo interacciones con los nativos del español.

Según nuestros colaboradores, el nuevo currículo de la *classe de seconde* anima a los estudiantes a que participen en *interacciones de la vida real*: «[...] [los alumnos] pueden crear otro diálogo, inventando otros personajes, con el material que disponen, con los documentos que han estudiado antes en clase [...]»; «[...] [los alumnos] pueden primero memorizar, aprender algunos diálogos, y después crear sus propios diálogos, a partir de lo que han aprendido, un poco de manera teatral [...]». Así, los alumnos, después de leer un texto literario, pueden realizar representaciones en las que adoptan una identidad diferente a la suya y se ponen en una situación *real* determinada. Llama la atención, sin embargo, que nuestros entrevistados apoyen el desarrollo de unas fases de preparación y memorización de aquellos diálogos, las cuales suprimen el carácter impredecible de la conversación espontánea (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

## Conclusiones

Responsables educativos y enseñantes tienen de manera perfectamente internalizada una tradición docente que les induce a desarrollar en los alumnos capacidades para comprender y expresarse en un español que tiene un trasfondo marcadamente literario. Esta expresión y comprensión orales no se apartan de los textos que se manejan en clase y las actividades interactivas que se proponen no dejan de estar influidas por ellos.

Los profesores entrevistados consideran que es esencial que en el aula se utilicen materiales de fuerte carga literaria en detrimento de otros tipos de texto que se producen en la comunicación interpersonal y a través de los medios de comunicación. Actualmente, abogan por textos literarios más actuales que, en su opinión, permitirían a los alumnos acercarse a una lengua más actual. Según hemos podido comprobar, el predominio de textos provenientes de autores clásicos de la literatura española provoca en la mayoría de estudiantes grandes dificultades de comprensión. Muchos de estos textos están enormemente alejados de los alumnos por cuestiones de edad y por el contexto cultural en el que estos se desenvuelven.

La superación del comentario de texto como eje central de la actividad en el aula no resulta fácil, no solo por falta de conocimientos sobre los procedimientos adecuados, sino también por constructos ideológicos que conforman la cultura didáctica de aquellos profesores. La alta valoración que inspectores e hispanistas conceden al discurso literario puede constituir un impedimento a la hora de considerar a los alumnos que aprenden una lengua como futuros agentes sociales que van a utilizar el español en medios económicos, científicos, médicos u otros alejados de la lengua literaria.

El constructo de lengua que se maneja en las aulas no refleja toda la complejidad que surge de una formación lingüística actual y bien informada. Las disposiciones ministeriales no abordan la competencia cultural como parte indisociable de la competencia comunicativa, al no tomar en consideración los usos y las formas de hablar y de actuar, que se superponen a las meras reglas formales; las referencias de tipo cultural que impregnan esos usos y formas; y los sistemas de valores que los condicionan. Responsables docentes y profesores entienden la lengua, únicamente, como sistema; no consideran a los alumnos como miembros de una sociedad en el seno de la cual tienen que llevar a cabo tareas en una serie determinada de circunstancias.

Por tanto, existen dudas razonables sobre las coincidencias entre los objetivos manifiestos en los documentos oficiales y los objetivos realmente perseguidos por las prácticas en clase, que están refrendadas por un pensamiento de los profesores que aparentemente constituye el núcleo duro de sus planteamientos, sobre los cuales los

enseñantes desarrollan una ligera corteza que ellos mismos denominan comunicativa. Es probable que los profesores no perciban las carencias ni las contradicciones que hemos ido señalando entre sus actuaciones en el aula y los paradigmas de actuación en clase promovidos por el Marco común europeo.

Todo ello lleva a pensar que los avances en lingüística aplicada y una concepción discursiva de la lengua no han formado parte de la formación inicial de los profesores, ni tampoco de la formación continuada a la cual, como funcionarios, podrían estar sujetos.

## Referencias bibliográficas

- ADAM, J. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.
- BERGER, P. L. & LUCKMAN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Londres: Penguin Press.
- BRIZ, A. ET AL. (1997). *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*. Zaragoza: Pórtico.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1.
- CANALE, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. En R. C. RICHARD & R. W. SCHMIDT (Eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- DEPREZ, C. (1993). L'entretien (auto)biographique et la représentation de soi: un exemple de dialogue à trois. *CaLaP*, 10.
- (1996): Parler de soi, parler de son bilinguisme (récits de vie d'apprenants et de bilingues). *Aile*, 7.
- DUCROT, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970). *Language Structure and Language Function*. En J. LYONS (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

- (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence*. En D. HYMES (Ed.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- INSTITUTO CERVANTES. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- JACKSON, P.W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- MASON, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- MARTÍN PERIS, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16.
- PATTON, M. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. & JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation. *Language*, 50.
- SCHUTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: North-Western University Press.
- TOMLINSON, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Fuentes electrónicas

- LLOBERA, M. (2005). La formación de profesorado de ELE: realidades y perspectivas. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica*, 4. Recuperado el 15 de septiembre de 2005, de <http://www.mec.es/redele/revista4/formacion.shtml>
- MENDOZA, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE, Revista electrónica de didáctica*, 1. Recuperado el 23 de noviembre de 2005, de <http://www.mec.es/redele/revista1/pfds1/mendoza.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002). *Classe de seconde général et technologique*.  
BO hors série n. 7 du 3 octobre 2002. Recuperado el 11 de octubre de 2007, de  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm>

**Dirección de contacto:** Vanessa Anaya. Universidad de Barcelona. Departamento de Servicios  
Lingüísticos. Alcalde Armengou, 21, 4-1. 08242 Manresa (Barcelona). España.  
E-mail: [vanessa\\_anaya@hotmail.com](mailto:vanessa_anaya@hotmail.com)





# Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España<sup>1</sup>

## Physical Education and Teoretical Knowledge: a Cross-cultural Study in Argentina, Brazil and Spain

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-055

Roberto Velázquez Buendía  
Juan Luis Hernández Álvarez  
M.<sup>a</sup> Eugenia Martínez Gorroño  
Vicente Martínez de Haro

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Dpto. de Educación Física,  
Deporte y Motricidad Humana. Madrid, España*

### Resumen

Desde hace unos años, instituciones públicas educativas de diferentes países promueven la inclusión de contenidos teórico-conceptuales en los currículos de Educación Física. La formación de un ciudadano autónomo y con un estilo de vida activo constituye el objetivo central de esa inclusión. Sin embargo, se desconoce el efecto de estas recomendaciones, siendo esta cuestión, como se recoge en la cuarta edición del *Research on Teaching in Physical Education*, la menos investigada en la enseñanza de la Educación Física.

En ese contexto, este estudio pretende conocer el resultado de la inclusión de conceptos en la enseñanza de la Educación Física en Argentina, Brasil y España, y analizar la posible

---

<sup>(1)</sup> Este artículo es producto (parcial) de los resultados obtenidos en dos proyectos de investigación, uno financiado por el Banco Santander Central Hispano en el marco de la cuarta convocatoria de Proyectos de Investigación UAM-BSCH para la cooperación con América Latina (investigación realizada en Argentina y Brasil); y otro financiado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte en el marco del Programa Nacional de I+D+i (código SEJ2007-67267/EDU) (investigación realizada en España).

relación existente entre el conocimiento teórico-conceptual y la frecuencia de actividad física (FAF).

Participaron 4.304 adolescentes de entre 12 y 17 años ( $14,2 \pm 1,7$ ), a los que se aplicó un cuestionario sobre conceptos (CACEF-r) y escalas de FAF.

Los resultados indican que en ningún país se alcanza la puntuación media (aprobado) en conocimiento teórico-conceptual, encontrándose diferencias significativas entre ellos ( $p < 0.000$ ). En el mejor caso (población española), solo un 30% alcanza dicha media. Con respecto a la FAF, cerca del 50% de escolares no realiza suficiente actividad física para obtener beneficios sobre la salud, configurando una población con tendencia sedentaria y con diferencias significativas en función del género (ANOVA: Argentina,  $F = 74.366$ ,  $p < 0.000$ ; Brasil,  $F = 169.024$ ,  $p < 0.000$ ; España,  $F = 248.616$ ,  $p < 0.000$ ). El análisis de correlación ( $r = 0.198$ ,  $p < 0.01$ ) y de regresión ( $R^2 = 0.039$ ) revela una relación significativa entre conocimientos teórico-conceptuales y la FAF.

En definitiva, existe un bajo nivel de conocimientos teórico-conceptuales y un alto porcentaje de escolares con estilo de vida sedentario. Dada la necesidad de analizar los factores que puedan influir en un estilo de vida saludable, es oportuno señalar la relación significativa existente entre conocimiento y FAF.

*Palabras clave:* estilo de vida, currículo de Educación Física, contenidos teórico-conceptuales, frecuencia de actividad física.

### Abstract

For some years public educational institutions of different countries have been encouraging the inclusion of theoretical/conceptual knowledge in physical education curricula. The central objective of so doing is to teach students to become independent citizens who engage in an active lifestyle. However, the effect of these recommendations is unknown. As noted in the fourth edition of *Research on Teaching in Physical Education*, this is the least-researched topic in physical education teaching.

This study attempts to ascertain the outcome of including concepts in physical education in Argentina, Brazil and Spain and to analyze the potential link between this theoretical/conceptual knowledge and the frequency of physical activity (FPA).

The participants are 4,304 teenagers between 12 and 17 years old ( $14.2 \pm 1.7$ ). A concept questionnaire (CACEF-r) and FPA scales are applied.

The results show that no country reaches the average score ("pass") in theoretical/conceptual knowledge. Significant differences are found between them ( $p < 0.000$ ). In the best case (the Spanish population), only 30% reach the average score. Findings on FPA show that close to 50% of students do not engage in sufficient physical activity to obtain health benefits. These students form a population with a sedentary trend and significant gender differences

(ANOVA: Argentina,  $F=74.366$ ,  $p < 0.000$ ; Brazil,  $F=169.024$ ,  $p < 0.000$ ; Spain,  $F=248.616$ ,  $p < 0.000$ ). The correlation analysis ( $r = 0.198$ ,  $p < 0.01$ ) and regression analysis ( $R^2 = 0.039$ ) show a significant relationship between theoretical/conceptual knowledge and FPA.

In short, there is a low level of theoretical/conceptual knowledge and a high percentage of students with a sedentary lifestyle. Given the need to analyze the factors that could influence a healthy lifestyle, it is advisable to note the significant relationship between knowledge and FPA.

*Keywords:* belief, curriculum, interaction, daily life, communication situation, culture, literature, essay.

## Introducción: marco, problema y antecedentes

Como otros elementos curriculares, los contenidos no han escapado al continuo debate educativo. Se trata de un debate cultural e ideológico que no solo refleja el conflicto de intereses en cuanto a qué contenidos y quién los selecciona, sino que también tiene que ver con la tipología de los contenidos y con la forma y concreción de su presencia en el marco curricular. Baste señalar, a este respecto, que las diversas reformas realizadas en numerosos países (entre ellos Argentina, Brasil y España), durante las últimas dos décadas, han supuesto la integración curricular de diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

En el marco de este debate sobre los contenidos y su tipología, las áreas curriculares, influenciadas por las reformas educativas de finales del siglo xx, han experimentado diferente grado de evolución. Puede decirse que estas reformas han tratado, entre otras cosas, de aumentar la importancia de contenidos como los procedimientos y las actitudes que han estado, en unos casos, ausentes del desarrollo curricular, y, en otros, han permanecido más en el ámbito del currículo oculto que del explícito (Jackson, 1968; Torres, 1996).

Es cierto que, como señala Pozo, los contenidos teórico-conceptuales continúan constituyendo el tipo de contenido más habitualmente transmitido desde las diferentes disciplinas escolares, tal vez porque «lo que da sentido a las disciplinas son sus marcos conceptuales» (1999, p. 55). Sin embargo, ese no era el caso de la Educación Física (EF). Esta disciplina escolar se ha centrado tradicionalmente en la mejora de la habilidad motriz y la condición física, es decir, se ha caracterizado por un predominio

del «saber hacer» y por una pobreza manifiesta en cuanto a la presencia y transmisión de conocimiento teórico-conceptual.

La inclusión de contenidos teórico-conceptuales no solo presupone una ruptura, al menos parcial, con la imagen tradicional de la EF, sino que puede parecer paradójica en un momento en el que se constata la urgente necesidad de incrementar el tiempo de actividad física de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, es precisamente la imperiosa necesidad de luchar contra el sedentarismo lo que está haciendo aconsejable la inclusión de contenidos teórico-conceptuales en los currículos de EF por los potenciales efectos que tendría su aprendizaje con respecto a la adopción de unos u otros estilos de vida.

En efecto, no solo hay autores que, como Penney y Jess (2004), llaman la atención sobre la necesidad de que el currículo se oriente tanto al desarrollo de habilidades como a la enseñanza de contenidos que constituyan la base de la educación a lo largo de la vida y propicien la adopción de estilos de vida saludable (formación de ciudadanos comprometidos que poseen conocimientos para orientar su vida con autonomía). También, se pueden citar ejemplos de recomendaciones oficiales o prescripciones curriculares que, desde la década de los noventa, plantean de forma explícita la necesidad de la adquisición de conocimientos teórico-conceptuales por parte del alumnado. Algunas de ellas, como las recogidas en *The National Curriculum for England* (Department for Education and Skill, 1988), las del currículo español de 1992 (MEC, 1992), o los estándares de la *National Association for Sport and Physical Education* de EE.UU. (NASPE) (1995), constituyeron acontecimientos pioneros que anticiparon lo que en la actualidad es un clamor internacional.

A estas recomendaciones han seguido otras como, por ejemplo, las renovadas de la prestigiosa e influyente NASPE (Mohnsen, 2003), los Contenidos Comunes Básicos para la Enseñanza Polimodal en Argentina (ME, 1997), las *Orientações Curriculares para o Ensino Medio* en Brasil (ME, 2006), el Marco curricular español de 2006 (MEC, 2007), o *Les programmes* actuales de la EF francesa (*Centre National de Documentation Pédagogique*, MEN, 2007).

También cabe aludir, como nuevo indicador de la actualidad y vigor de las recomendaciones oficiales para la incorporación del conocimiento teórico-conceptual a la enseñanza de la EF, al caso del recientemente creado (junio de 2007) *Department for Children, Schools and Families* (2008), del gobierno de Gran Bretaña. Esta institución, cuyo objetivo fundamental se centra en que todos los niños, niñas y jóvenes alcancen su pleno potencial, presta atención al conocimiento y comprensión de temas relacionados con la EF así como a la necesidad de evaluación de los aprendizajes realizados

en esta materia (por citar algún ejemplo de contenidos teórico-conceptuales: principios del acondicionamiento físico, normas de seguridad en la práctica de ejercicios, conocer las exigencias de una actividad para prepararse para su realización, explicar elementos básicos de ataque y defensa de un determinado deporte...). En las publicaciones de dicho Departamento aparecen recomendaciones de unidades de enseñanza para la EF en las que existe un apartado independiente para explicitar los conocimientos teórico-conceptuales que sería deseable que alcanzara el alumnado.

Ahora bien, ya se trate de recomendaciones o de prescripciones curriculares, la realidad muestra que nos encontramos lejos de incorporarlas verdaderamente a los procesos de enseñanza. De hecho, como señala Graber (2001) en la cuarta edición del *Research on Teaching in Physical Education*, el ámbito de la EF menos investigado es el de los resultados de aprendizaje de contenidos teórico-conceptuales. En un sentido similar se pronuncia Ayers (2004) cuando afirma que hace tiempo que instituciones como la *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD) y la *National Association for Sport & Physical Education* (NASPE) reconocen el valor de los conocimientos de tipo teórico-conceptual en EF, y que, sin embargo, hasta el momento no ha existido un seguimiento ni una evaluación oficial de los correspondientes aprendizajes.

Cualquier revisión que se realice en el ámbito de la investigación, o en el de los congresos internacionales relativa a la existencia de estudios sobre aprendizaje teórico-conceptual en EF ofrece resultados que sorprenden por su escasez. No obstante, siempre hay excepciones y se pueden citar algunos trabajos centrados en modalidades deportivas como el atletismo (Van Vuuren-Cassar y Lamprianou, 2006), o bien en la necesidad de fijar estándares de aprendizaje teórico-conceptual, como sucede con las aportaciones del propio Ayers (2001, 2004) y de Mohnsen (1998, 2003, 2004). En España existen algunos estudios actuales basados en la evaluación de conocimientos teórico-conceptuales (Hernández y López, 2007; Hernández, Velázquez y Martínez, 2007), y publicaciones de algunas experiencias curriculares (Carmona, 2007; Ponce, 2005).

Existen diferentes causas por las que tradicionalmente la EF escolar ha rehuido o ignorado el tratamiento de contenidos teórico-conceptuales. Posiblemente una de ellas sea la falta de consenso sobre lo que el alumnado debe saber, aún cuando haya propuestas al respecto como la de Mohnsen (1998), y contribuciones como la del ya señalado Ayers (2001, 2004). Pero, sin duda, entre las principales causas se encuentra la escasa asignación horaria que siempre ha tenido la EF en el currículo escolar. Ante esta realidad, la mayor preocupación del profesorado está en cómo lograr obtener el máximo prove-

cho de ese corto tiempo curricular, en términos de mejora de la motricidad de alumnos y alumnas. Esta preocupación, presente durante largos períodos de la historia de la EF, se ha visto recogida por los investigadores en los estudios sobre el factor *tiempo de aprendizaje* motor (ALT-PE: *Academic Learning Time in Physical Education*) (Gusthart, Kelly y Rink, 1997; Metzler, 1989; Silverman, Devillier, y Ramírez, 1991). Además, en el marco del análisis de lo que son «buenos» profesores, el concepto de eficacia docente ha estado tradicionalmente vinculado a los resultados que obtiene el alumnado en las pruebas motrices. Esta concepción de la calidad docente alimenta la preocupación por dedicar la mayor cantidad posible de tiempo útil a la práctica motriz. La tendencia hacia el desarrollo y evaluación de la condición física, como objetivo fundamental de una buena enseñanza, se vio reforzada internacionalmente por el apoyo que el propio *Council of Europe* (1981, 1982, 1983) prestó a su desarrollo y evolución.

Sin embargo, una EF preocupada por el tiempo de práctica motriz y por la mejora del rendimiento motor no ha podido evitar el aumento del sedentarismo juvenil y de los trastornos y enfermedades asociadas (obesidad, hipertensión, hipercolesterolemia, diabetes tipo II...), situación que ha disparado las alarmas y que ha llevado la cuestión de las pautas de actividad física de niñas, niños y adolescentes a la primera línea político-sanitaria (ver por ejemplo el informe de la Organización Mundial de la Salud, Currie et ál., 2004). En buena medida, tal situación tiene que ver con la observación de McKenzie et ál. (1995), relativa al hecho de que la única actividad física sistemática que realiza un numeroso porcentaje de la población escolar es la que tiene lugar dentro del currículo escolar. Esta realidad se da también en España y genera, dado el incremento progresivo de estilos de vida sedentarios que tiene lugar entre la población en edad escolar (Hernández y Velázquez, 2007), una presión añadida para que los docentes, como ya vienen haciendo, dediquen su tiempo y su saber a la obtención de la mayor cantidad de práctica física que sea posible en los dos períodos semanales que tiene asignados esta materia.

Así pues, se hace necesario tener en cuenta las propuestas y recomendaciones de las instituciones anteriormente citadas, y las aportaciones de diversos autores (Currie et ál., 2004; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997; Powell y Blair, 1994; Ruiz Ruiz, 2007; Telama, Nupponen y Piéron, 2005; Velázquez, 2001), basadas en el convencimiento de que para promover estilos de vida activos y saludables es necesario impulsar una formación que contemple la asimilación reflexiva y crítica de conocimientos teórico-conceptuales. Algunos autores (Telama, Yang, Laakso y Viikari, 1997; Taylor, Blair, Cumming, Wun, y Malina, 1999) se han pronunciado en este sentido, señalando la posible

existencia de relaciones entre el nivel de conocimientos de EF y la frecuencia de actividad física.

En esta misma dirección se ha orientado este estudio que recoge, como antecedentes clave, diferentes trabajos de investigación sobre hábitos de actividad física realizados en Argentina, Brasil y España (Balaguer y Castillo, 2002; Da Silva y Malina, 2000; Gomes, Siquiera y Sichieri, 2001; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez, 2004; Velázquez et ál., 2003...). El punto de partida puede situarse en la respuesta a dos importantes cuestiones: ¿cuál es el grado de conocimientos teórico-conceptuales propios de la EF que posee la población escolar? y ¿qué relación existe entre tales conocimientos y la práctica saludable de actividad físico-deportiva? Se trata de interrogantes que dan sentido al estudio realizado y que, como señalaban Graber (2001) y Ayers (2004), tienen que ver con un ámbito de investigación y de evaluación escasamente abordado, tanto en el plano nacional como en el internacional.

Ciertas similitudes en los currículos oficiales de EF de Argentina, Brasil y España para la educación secundaria o equivalente han facilitado considerablemente la elaboración de este trabajo. Puede decirse que dichos currículos tienen un punto de encuentro en lo relativo a conocimientos teórico-conceptuales propios de dos ejes de contenidos de la EF: la condición física-salud y el deporte (ver Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, 2007; Ministerio de Educación -Argentina-, 1997; *Ministério de Educação*, 2006). Por ello mismo, el consenso necesario para orientar inicialmente este trabajo se ha producido en torno a contenidos relacionados con ambos ejes, y se ha ratificado en el trabajo de preparación del cuestionario llevado a cabo con profesores argentinos, brasileños y españoles.

No deseamos finalizar este marco sin aludir al problema del *cómo* y del *cuándo* de la enseñanza de contenidos teórico-conceptuales. Somos conscientes de la complejidad que encierra su enseñanza en una disciplina como la EF, que tiene importantes responsabilidades en el desarrollo de la motricidad y en la adopción de estilos de vida activos y saludables, que dispone únicamente de dos períodos semanales de escasamente cuarenta minutos reales, y que carece de tradición en el planteamiento de tal tipo de contenidos. Sin embargo, es necesario encontrar cauces innovadores y estrategias que permitan la adquisición de conocimientos teórico-conceptuales sin que ello suponga un detrimento significativo del tratamiento de contenidos de carácter motor.

Algunas experiencias desarrolladas en torno al cuaderno del alumno (Bores, 2000), o las que -tomando como referencia los trabajos de Novak y colaboradores (Novak, 1985; Novak y Gowin, 1984)- han tratado de utilizar mapas conceptuales aplicados a la EF (Vicent,



Vera y Fuentes, 2001), o la utilización de soportes gráficos, carteles o tecnologías de la información (Carmona, 2007; Ponce, 2005; Gordejo, 2004), proporcionan recursos para la enseñanza que pueden permitir el logro de un mejor y mayor aprendizaje de contenidos teórico-conceptuales sobre EF, de manera que no haya un menoscabo importante de los procesos de aprendizaje y práctica motriz tan necesarios para los alumnos y alumnas.

## Objetivos del estudio

De acuerdo con lo expuesto en el punto anterior y con los interrogantes que allí se han planteado, los objetivos de este trabajo han sido:

- Conocer el grado de conocimientos teórico-conceptuales de EF que posee la población adolescente de tres países diferentes, y establecer las correspondientes similitudes y diferencias.
- Conocer las pautas de práctica de actividad físico-deportiva fuera del ámbito escolar, como expresión del estilo de vida activo o sedentario que adopta la población escolar de los países estudiados.
- Establecer las posibles relaciones que puedan existir entre el grado de adquisición de conocimientos teórico-conceptuales en EF y la adopción de un estilo de vida activo.

## Metodología

### Población y muestra

El estudio se realizó en tres países con la siguiente muestra de población escolar: Argentina, provincia de Tucumán (N = 1.161); Brasil, estado de Paraná (N = 1.119); España, comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, La Rioja, Madrid y la Comunidad Valenciana (N = 2.024). Participaron en total 4.304 adolescentes (50,7% de chicos y 49,3% de

chicas) de entre 12 y 17 años ( $14,2 \pm 1,7$ ), lo que permite generalizar los resultados con un margen de error del  $\pm 3\%$ , y un nivel de confianza del 95%. A efectos de los análisis en función de la variable *edad*, los participantes han sido integrados en tres grupos: 12-13 años (36,2%); 14-15 años (35,5%); y 16-17 años (28,3%). Los alumnos y alumnas cursan Educación Polimodal en Argentina; *Ensino Medio* en Brasil y Educación Secundaria en España.

## Instrumentos

Para la consecución del objetivo referido al conocimiento teórico-conceptual, se adaptó el Cuestionario sobre Aprendizaje de Conceptos en Educación Física (CACEF) diseñado y aplicado en un estudio con población española por Hernández, Velázquez y Martínez (2007). A efectos de este estudio, el CACEF fue revisado por expertos docentes argentinos, brasileños y españoles, primero por separado y, posteriormente, de forma conjunta. Una vez analizado el currículo de EF de los tres países, se decidió la reducción del número de ítems del citado instrumento (de treinta y siete del cuestionario original a quince).

El CACEF reducido (CACEF-F) fue sometido a un análisis de comprensión y validez en los diferentes grupos de población. En el caso de Brasil se realizó la doble vía de traducción y ajuste hasta lograr un instrumento comprensible. En el caso de Argentina, aunque el idioma sea el mismo que para el caso español, se ajustaron algunas expresiones para adaptar los ítems a la comprensión y usos del lenguaje en la zona geográfica en la que se realizó el estudio. Se realizaron las correspondientes averiguaciones sobre la validez de constructo con expertos en la enseñanza de la EF y se aplicaron pruebas piloto de la adaptación realizada (el CACEF-F se presenta al final de este artículo).

Las cuestiones sobre contenidos teórico-conceptuales se plantearon en forma de afirmaciones sobre las que era preciso emitir un juicio de verdadero o falso. Con el propósito de reducir la probabilidad de acierto por elección al azar de la respuesta, se apeló a la sinceridad de los sujetos encuestados introduciendo dos opciones más, de manera que la respuesta a cada ítem contemplaba cuatro posibilidades: 1. No lo sé; 2. Verdadero; 3. Tengo dudas; 4. Falso. Además, siendo la salud uno de los ejes dominantes de los actuales currículos de EF, se incorporaron al cuestionario preguntas en las que se solicitaba a los sujetos encuestados que se pronunciasen sobre lo correcto o incorrecto del manejo de objetos pesados (un banco sueco en el ejemplo) que se mostraba en cuatro fotografías. En este caso, también se ofrecían cuatro opciones de respuesta: 1. La verdad es que no lo sé; 2. Correcto; 3. Tengo dudas; 4. Incorrecto.

Finalmente el CACEF-r quedó constituido por 15 ítems (incluyendo los referidos a las cuatro fotografías), configurándose un rango de puntuación de 0 a 15 (cada respuesta correcta suma un punto), cuyo valor medio (7,5 puntos) se corresponde, en términos de calificación académica, con el aprobado. Cuatro ítems aluden a cuestiones relativas al deporte, cinco a aspectos de condición física y puesta en acción, dos hacen referencia a conceptos anatómico-fisiológicos, y los cuatro últimos ítems interrogan, a través de fotografías, sobre el manejo correcto de objetos pesados y el cuidado de la salud. Todos los participantes fueron advertidos de que el cuestionario no era un examen y de que no influía en la calificación de EF.

El CACEF-r formaba parte de un cuestionario más amplio que incluía preguntas para conocer datos personales de afiliación de cada participante (país de origen, curso al que pertenece, género...). Dicho cuestionario integraba, asimismo, dos escalas de frecuencia de actividad física fuera del horario escolar (una referida a actividades físicas realizadas de forma espontánea, y otra referida a actividades realizadas bajo la planificación y supervisión de un profesional). Con los datos suministrados por ambas escalas se obtuvo un índice integrado de práctica de actividad física semanal o frecuencia de actividad física (FAF). Dicho índice responde a la siguiente baremación estructurada en cinco categorías que corresponden a la posibilidad de obtener beneficios de la práctica de actividad física para la salud: deficiente (valores cuantitativos 1 y 2 = 0-1 veces por semana); insuficiente (valores cuantitativos 3 y 4 = 2-3 veces por semana); adecuada (valores cuantitativos 5 y 6 = 4-5 veces por semana); notable (valores cuantitativos 7 y 8 = 6-7 veces por semana); sobresaliente (valores cuantitativos 9 y 10 = 8-9 veces por semana).

## Resultados

Se presentan en este apartado los resultados más significativos atendiendo a la expresión de las medidas centrales y de dispersión básicas, tanto de la muestra en general, como en función de las variables *origen*, *edad* y *género*. Igualmente, se exponen los resultados del análisis de las relaciones existentes entre las diferentes variables estudiadas. En cuanto a las relaciones entre variables, cabe señalar con carácter general para todo el texto que se trata de relaciones recíprocas (bi-direccionales) y que no se pretenden deducir relaciones de causa-efecto.

## Descriptivos

En la Tabla I se presentan los resultados relativos a la puntuación media obtenida por el conjunto de la muestra, y en función del origen y del género. La puntuación máxima se sitúa en 15 puntos y, por tanto, el valor medio (aprobado) en 7,5. En consecuencia, utilizando una terminología escolar, puede decirse que en ninguno de los tres países se alcanza la puntuación media equivalente al aprobado, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los tres países ( $p < 0.000$ ).

**TABLA I.** Adquisición de contenidos teórico-conceptuales de Educación Física (Media y desviación típica)

	<b>TOTAL</b>	<b>CHICOS</b>	<b>CHICAS</b>
Total	5,52 (2,57)	5,93 (2,67)	5,15 (2,42)
Argentina	4,35 (2,03)	4,35 (2,03)	4,35 (2,03)
Brasil	5,57 (2,53)	6,10 (2,49)	5,08 (2,47)
España	6,38 (2,63)	6,67 (2,87)	6,10 (2,32)

Considerando los resultados país a país, además de la lógica diferencia en función de la variable *grupo de edad* ( $p < 0.01$ ), en todos los casos se producen diferencias significativas en función de la variable *género* ( $p < 0.01$ ), con resultados específicos de ANOVA para Argentina de  $F = 9.166$ ,  $p < 0.003$ ; para Brasil de  $F = 46.844$ ,  $p < 0.000$ ; y para España de  $F = 15.023$ ,  $p < 0.000$ .

En la Tabla II se exponen los resultados de respuestas correctas e incorrectas ítem a ítem. Se puede observar que solo en cinco de los quince ítems (en negrita) más de la mitad de la población da respuestas correctas.

**TABLA II.** Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en cada ítem del cuestionario

<b>RESPUESTAS</b>	<b>ÍTEMS</b>														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Correctas	5.5	14.1	11.2	<b>58.2</b>	10.0	23.7	33.5	32.2	26.5	54.6	67.0	46.8	70.7	36.8	54.4
Incorrectas	22.8	21.8	52.2	7.0	40.2	22.7	7.1	30.8	5.8	7.0	6.3	20.3	5.9	29.3	15.0

\* Se han excluido los datos porcentuales correspondientes a las respuestas *No lo sé* y *Tengo dudas*.

En la Tabla III se presentan los percentiles de la puntuación obtenida. Los resultados permiten conocer, con bastante aproximación, el porcentaje de la población que se sitúa por encima de la puntuación equivalente al *aprobado* académico (7.5), que, como se observa en dicha Tabla III, supone menos de un 10% en el caso de Argentina, entre un 20 y 30% en el caso de Brasil y entre un 30 y 40% en el caso de España.

**TABLA III.** Percentiles de puntuación en función de la variable origen de la muestra

Percentiles	Argentina	Brasil	España
10	2,00	2,00	3,00
20	3,00	3,00	4,00
30	3,00	4,00	5,00
40	4,00	5,00	6,00
50	4,00	6,00	6,00
60	5,00	6,00	<b>7,00</b>
70	5,00	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>
80	6,00	<b>8,00</b>	9,00
90	<b>7,00</b>	9,00	10,00

Finalmente, en la Tabla IV se ofrecen los resultados correspondientes al índice de práctica de actividad física (*frecuencia de actividad física*: FAF). Los valores medios encontrados se sitúan entre 4,8 y 5,3, lo que, de acuerdo con el baremo establecido reflejan una situación de entre *insuficiente* y *adecuada* FAF (recuérdese que el valor 5 representa el punto de inicio de la *adecuada* FAF). Si se tiene en cuenta el factor *origen de la muestra*, el cálculo de la ANOVA indica los resultados siguientes:  $F = 5.253$ ,  $p < 0.05$  entre la población argentina y la española;  $F = 2.303$ ,  $p > 0.1$  entre la argentina y brasileña; y  $F = 15.212$ ,  $p < 0.000$  entre la brasileña y la española. Es decir, las diferencias significativas se establecen en función de la comparación entre la población española y las otras dos, pero no entre la argentina y la brasileña.

El género es un factor determinante de diferencias significativas en cualquiera de las muestras de población estudiadas. Los chicos mantienen una frecuencia de actividad física más alta que las chicas, tanto en el caso de Argentina ( $F = 74.366$ ,  $p < 0.000$ ), como en el de Brasil ( $F = 169.024$ ,  $p < 0.000$ ) y en el de España ( $F = 248.616$ ,  $p < 0.000$ ).

Los resultados en función de la variable *edad* muestran que la frecuencia de práctica de actividad física es menor cuanto mayor es la edad de los adolescentes, tanto en el caso de la población española como en el de la brasileña. Dentro de cada población existen diferencias significativas inter-grupos, especialmente en el caso de la

población española ( $F = 69.242, p < 0.000$ ), pero también en la brasileña ( $F = 18.633, p < 0.000$ ); no sucede así entre la población argentina, en la que el factor edad no introduce diferencias significativas ( $F = 1.802, p > 0.1$ ).

**TABLA IV.** Índice de práctica de actividad física por origen, sexo y edad (media y desviación típica)

	TOTAL	Chicos	Chicas	12-13 años	14-15 años	16-17 años
Argentina	5.0 (3.02)	5.8 (2.96)	4.3 (2.92)	5.2 (3.00)	4.9 (3.00)	4.8 (3.13)
Brasil	4.8 (3.05)	6.0 (2.89)	3.7 (2.78)	5.5 (2.79)	4.8 (2.92)	4.2 (3.21)
España	5.4 (3.21)	6.3 (2.99)	4.2 (3.07)	6.2 (2.82)	5.1 (3.33)	4.2 (3.19)

### Relación entre variables

Respecto a la correlación entre la variable *puntuación en el conocimiento de contenidos teórico-conceptuales* y la FAF, una primera aproximación a través del coeficiente de Pearson permite exponer un resultado de correlación positiva y significativa de  $r = 0.198$  (para  $p < 0.01$ ). El análisis factorial arroja un resultado de influencia del factor *conocimientos* sobre la FAF con un valor de  $R^2 = 0.039$ . En otras palabras, el grado de conocimientos puede explicar hasta un 3,9% de la variabilidad que se produce en la FAF, considerada esta como variable dependiente. Esta relación entre los *conocimientos* y la *frecuencia de práctica* varía ligeramente en función del origen de la muestra, pero, alcanza como mucho un 4,2% en el caso de la muestra española.

### Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos reflejan una realidad caracterizada por la debilidad del conocimiento teórico-conceptual propio de la EF y, en consecuencia, incitan a reflexionar sobre la necesidad de aumentar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial en el sentido que señalan autores como Arnold (1988), Ayers (2001, 2004), y Mohnsen (1998). Como se ha señalado para el caso español (Hernández, Velázquez y Martínez, 2007), la inclusión de contenidos teórico-conceptuales a través de las reformas curriculares ha resultado una acción insuficiente para conseguir que la población escolar alcance un conocimiento adecuado sobre cuestiones básicas de la actividad

físico-deportiva y de su relación con la salud. A partir de los datos obtenidos en este estudio podemos ratificar tal juicio, y añadir que sucede lo mismo en el caso de las reformas curriculares que afectan a los adolescentes argentinos y brasileños.

En ninguno de los tres países la puntuación media del conocimiento teórico-conceptual alcanza el *aprobado*. El caso más favorable es el de la población española, en la que solo algo más de un tercio supera la prueba. El más desfavorable es el de la población argentina, en la que los alumnos y alumnas que superan dicha puntuación no alcanzan siquiera el 10%. Brasil se sitúa en una posición intermedia. Como señala Ayers (2004), no se dispone de estudios sobre el aprendizaje de contenidos teórico-conceptuales y, por tanto, en este momento no es posible realizar un análisis comparativo con otros países. En este sentido, este trabajo se suma a otros (Hernández, Velázquez y Martínez, 2007; Hernández y López, 2007) que tienen la virtud de contribuir a crear un marco de referencia sobre este tema.

La realidad, preocupante, se caracteriza no solo por la debilidad del conocimiento teórico-conceptual, sino por el hecho de que en algunas cuestiones sea significativamente mayor el porcentaje de respuestas incorrectas que el de correctas (téngase en cuenta que en cada ítem podía responderse *no lo sé y tengo dudas*). También sorprenden los resultados negativos hallados en ítems relativos al deporte. Conceptos básicos como la defensa en zona o el desmarque no solo son utilizados por los docentes, sino que constituyen un lenguaje común en numerosas retransmisiones deportivas vistas por los adolescentes. Este hecho lleva a reflexionar sobre la necesidad de revisar el conocimiento real que tienen sobre conceptos que, generalmente, son utilizados en las clases de EF durante la realización de tareas prácticas, y que los docentes pueden dar por asimilados sin que ello sea así.

Y es tanto o más preocupante, por sus posibles repercusiones sobre la salud, el significativo porcentaje de población que responde de forma incorrecta a preguntas que guardan relación con una actuación segura en la clase de EF y fuera de ella, como sucede con el conocimiento de principios básicos para manejar objetos pesados. Estos resultados ratifican los encontrados por Hernández, Velázquez y Martínez, (2007).

El análisis en función del género ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias significativas en el conocimiento teórico-conceptual a favor de los chicos. Dado que habitualmente no se da este tipo de diferencias con respecto a conocimientos propios de otras áreas curriculares, cabe preguntarse por qué sucede así en EF. Sin duda, el tradicional carácter androcéntrico de los contenidos de EF y una mayor difi-

cultad cultural en el acceso a la actividad física por parte de las chicas pueden explicar en parte estos resultados.

Con respecto a la frecuencia de práctica de actividad física, los resultados indican que, al igual que sucede en todos los países de nuestro entorno (Duncan, Al-Nakeeb; Nevill y Jones, 2004; Robert, Tinjälä y Komkov, 2004), la frecuencia de práctica de actividad física disminuye con la edad (hecho relacionado, muy posiblemente, con la aparición de otros intereses), existiendo un importante porcentaje de la población cuya baja frecuencia de actividad física impide que pueda ser considerada como población activa. En algunos tramos de edad (14-15 y 16-17 años para Argentina y Brasil, y 16-17 años para España) más de la mitad de la población se encuentra en esa situación y, por tanto, constituye una población de riesgo. La conjunción de las variables *género*, *edad* y *origen*, hace que la situación de las adolescentes deba ser descrita como de honda preocupación, ya que tanto en España como en Brasil las chicas que realizan una actividad física claramente insuficiente rondan el 70% de la población que tiene 16-17 años. Con respecto a estudios anteriores realizados en España (Balaguer y Castillo, 2002; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez, 2004; Velázquez et ál., 2003), cabe decir que los resultados reflejan un incremento de los índices de sedentarismo en esta población. No es posible establecer un marco de referencia en los otros países por carecer de estudios comparables.

Por último, cabe decir que los resultados obtenidos sostienen la existencia de una relación entre los conocimientos adquiridos y la frecuencia de actividad física, coincidiendo con lo señalado al respecto por autores como Telama et ál., (1997) y Taylor et ál. (1999). El análisis de regresión así permite confirmarlo, aunque, en lo que afecta a este estudio, es necesario precisar que la relación entre ambas variables contribuye a explicar un porcentaje de variabilidad que no es excesivamente elevado. Sin embargo, debido a la preocupante situación descrita en diferentes estudios sobre el sedentarismo y sus negativos efectos en la salud (*Powell y Blair, 1994; Currie et ál., 2004*), y debido a la necesidad de fomentar un estilo de vida activo entre la población adolescente, cualquier factor personal o ambiental que pueda incidir positivamente debe ser tenido en cuenta por los profesionales en este ámbito, especialmente cuando se sabe que la adopción de un estilo de vida sedentario obedece a múltiples factores ambientales, biológicos y psicosociales. Cualquier hallazgo es fundamental para tratar de combatir lo que algunos organismos internacionales y asociaciones científico-médicas califican como una de las situaciones más preocupantes de salud pública del siglo XXI.



## Conclusiones

Los resultados encontrados en el estudio realizado permiten destacar las siguientes conclusiones:

- Los datos obtenidos sobre conocimientos teórico-conceptuales muestran una clara debilidad de este tipo de conocimiento en los diferentes países del estudio, con un grado de fracaso que debe ser considerado excesivo, aun cuando las circunstancias que rodean el desarrollo de las clases de EF permitan, en parte, una explicación del mismo.
- El elevado porcentaje de respuestas incorrectas en cuestiones básicas relacionadas con la realización correcta de una actividad, desde el punto de vista de la salud, hace pensar que los adolescentes carecen de conocimientos clave para una práctica físico-deportiva saludable y segura, lo que incrementa la preocupación por las posibles consecuencias del bajo nivel de conocimientos teórico-conceptuales encontrados en la población escolar.
- Existen diferencias significativas en el conocimiento teórico-conceptual, en función de la variable *género*, a favor de los chicos. Este hecho induce a cuestionar tanto los criterios de selección de contenidos curriculares (parecen despertar distinto interés en uno y otro sexo), como los procesos en los que se consolidan los escasos conocimientos adquiridos.
- El índice de práctica de actividad físico-deportiva revela que los estilos de vida sedentarios están muy extendidos entre los adolescentes y, especialmente, entre las adolescentes, con tendencia al alza en alguno de los países estudiados, lo que constituye un hecho inquietante desde el punto de vista educativo, político y sanitario.
- Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de conocimientos teórico-conceptuales y la frecuencia de actividad física, aunque no muy elevada. No obstante, dada la necesidad de estudiar y poner en práctica acciones orientadas al fomento de estilos de vida activos entre los adolescentes, tal relación no puede ser despreciada sino que debe ser considerada junto con otros factores por la potencial influencia recíproca entre conocimiento y práctica de actividad física.

## Reflexión final y prospectiva

Como autores, somos plenamente conscientes de los interrogantes y debates que pueden plantearse en relación con la enseñanza-aprendizaje de contenidos teórico-conceptuales en EF pero es necesario abordar más profundamente este objeto de estudio. La llamada de atención realizada por Graber (2001) en la cuarta edición del *Research on Teaching in Physical Education*, con respecto a la debilidad de este campo de estudio, no ha supuesto en los años siguientes un incremento significativo de trabajos orientados a mejorar el conocimiento del mismo. En ese punto hemos de situar la aportación de este artículo y, al mismo tiempo, sus limitaciones.

Este trabajo no solo pretende difundir conocimiento sobre la población escolar de tres países, con respecto a lo que saben sobre cuestiones relativas a la EF y a la salud (lo que de por sí constituye un importante objetivo). También trata de promover reflexiones y debates que permitan llegar a establecer un consenso sobre los contenidos de tipo teórico-conceptual que deben estar presentes en la enseñanza de esta disciplina escolar. A este respecto, cabe decir que una de las limitaciones del estudio ha venido impuesta por la decisión previa, tomada por el comité de expertos de los tres países implicados, de ceñirse a determinados contenidos curriculares. Si bien esta decisión tiene su lógica y puede ser plenamente justificada, con ella se excluye la exploración de conocimientos que puedan ser considerados fundamentales aun no estando incluidos en los actuales currículos.

En este artículo se ofrecen algunas respuestas a interrogantes como qué saben los adolescentes, con qué frecuencia realizan actividad física, y qué relación recíproca puede existir entre conocimiento teórico-conceptual y frecuencia de actividad física. Esta última cuestión es de especial interés para los docentes. La relación existe y conduce a un dilema de difícil solución, pues, dentro del total del escaso tiempo lectivo que tiene asignado la EF, el tiempo que se dedique al desarrollo de contenidos teórico-conceptuales conllevará una disminución del tiempo de práctica motriz. Se plantea, por tanto, un reto y surgen interrogantes que deben ser respondidos en próximos estudios.

Cabe, por ejemplo, plantear la necesidad de encontrar estrategias que permitan mejorar el conocimiento teórico-conceptual sin que ello suponga un importante detrimento del escaso tiempo de práctica motriz. Sin duda, los docentes de EF han llevado (y llevan) a cabo experiencias innovadoras en diferentes centros educativos con el objeto de facilitar al alumnado el acceso a este tipo de conocimiento. Los cuadernos de campo, las

hojas de registro, las fichas informativas, los carteles..., constituyen medios que pueden facilitar la comprensión y la consolidación de determinados conceptos o principios, y, lo que es de gran interés, tal vez permitan relacionar dichos conceptos o principios con una aplicación práctica. Pero carecemos de estudios con la suficiente amplitud que permitan establecer conclusiones sobre el valor de dichos medios para consolidar conocimientos que, casi siempre, se desarrollan sobre la práctica.

En nuestra opinión, no se trata de buscar equilibrios entre la teoría y la práctica, en cuanto al tiempo asignado a una y otra. Esta última, la práctica, debe presidir el desarrollo de una disciplina que se ocupa en exclusiva de atender a la motricidad del alumnado y que, como demuestran los estudios internacionales, se muestra insuficiente para vencer la actual lacra del sedentarismo y sus nefastas consecuencias sobre la salud. No solo es necesario profundizar en estudios sobre lo que sucede en la realidad de la enseñanza de la EF, en cuanto al desarrollo de contenidos teórico-conceptuales. También es preciso investigar sobre nuevos y viejos medios para alcanzar un suficiente y eficaz desarrollo de tales contenidos dentro de ese marco de prioridad de la práctica.

## Referencias bibliográficas

- ARNOLD, P. J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. Londres: The Falmer Press.
- AYERS, S. F. (2001). *Development of Instruments to Assess the Subdisciplinary Concepts Knowledge of Physical Education Students*. Tesis doctoral no publicada, University of South Carolina, Columbia, EEUU.
- (2004). High School Students' Physical Education Conceptual Knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (3), 272-287.
- BALAGUER, I. Y CASTILLO, I. (2002). *Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana*. En I. BALAGUER (Coord.). *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- BORES CALLE, N. J. (2000). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral no publicada, Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. (2007). *Les Programmes 2007-2008*. Paris: Ministère de Education National.

- COUNCIL OF EUROPE (1981). *2<sup>nd</sup> European Seminar on Testing Physical Fitness*. Estrasburgo: Council of Europe.
- (1982): *4<sup>th</sup> European Seminar on Testing Physical Fitness*. Estrasburgo: Council of Europe.
- (1983): *Testing Physical Fitness. Eurofit*. Estrasburgo: Council of Europe.
- CURRIE, C., ROBERTS, C., MORGAN, A., SMITH, R., SETTERTOBULTE, W., SAMDAL, O. & RASMUSSEN, V. (Eds.). (2004). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- DA SILVA R. C. & MALINA R. M. (2000). Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 16, 1091-1097.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILL. (1988). *National Curriculum for England*. Londres: Department for Education and Skill.
- DUNCAN, M., AL-NAKEEB, Y., NEVILL, A. & JONES, M. V. (2004). Body Image and Physical Activity in British Secondary School Children. *European Physical Education Review*, 10 (3), 243-260.
- GOMES, V. B., SIQUEIRA, K. S. & SICHIERI, R. (2001). Atividade física em uma amostra probabilística da população do Município do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, 17(4), 969-976.
- GRABER, K. C. (2001). *Research on Teaching in Physical Education*. En V. RICHARDSON (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>th</sup> edition), 491-519. Washington, DC: American Educational Research Association.
- GRIFFIN, L. L., MITCHELL, S. A. & OSLIN, J. L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- GUSTHART, J. L., KELLY, I. M. & RINK, J. (1997). The validity of the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale as a Measure on Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 196-210.
- HERNÁNDEZ, J. L. Y VELÁZQUEZ, R. (Coord.). (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, J. L. Y LÓPEZ, A. (2007). *Qué saben los escolares españoles. Conceptos claves en Educación Física y su evaluación*. En J. L. HERNÁNDEZ Y R. VELÁZQUEZ (Coord.). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.

- JACKSON, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- JEFATURA DEL ESTADO (1990). Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE 238, de 4 de octubre de 1990*.
- MACKENZIE, T., FELDENAN, H., WOODS, S., ROMERO K., DAHLSTROM, V., STONE, E., STRIKMILLER, P., WILLISTON, J. & HARSHA, D. (1995). Children's Activity Level and Lessons Context During Third-grade Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 3, 184-193.
- MENDOZA, R., SAGRERA, M<sup>a</sup>. R. Y BATISTA, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionados con la salud (1986-1990)*. Madrid: CSIC.
- METZLER, M. (1989). A Review of Research on Time in Sport Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Educación Física*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE de 5 de enero de 2007*.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília*.
- MOHNSEN, B. (Ed.). (1998). *Concepts and Principles of Physical Education: What Every Student Needs to Know*. Reston, VA: NASPE.
- (Ed.). (2003). *Concepts and Principles of Physical Education: What Every Student Needs to Know*. Reston, VA: NASPE.
- (2004). Concepts and Principles of Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75 (6), 2004.
- MORENO, M<sup>a</sup>. C., MUÑOZ, M<sup>a</sup>. V., PÉREZ, P. Y SÁNCHEZ, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION. (1995). *Moving into the Future. National Standard for Physical Education*. St. Louis: Mosby.
- NOVAK, J. D. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- NOVAK, J. & GOWIN, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PENNEY, D. & JESS, M. (2004). Physical Education and Physically Active Lives: a Lifelong Approach to Curriculum Development. *Sport, Education & Society*, 9 (2), 269-287.

- POWELL, K. E. & BLAIR, S. N. (1994). The Public Health Burdens of Sedentary Living Habits: Theoretical but Realistic Estimates. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 26 (7), 851-856.
- POZO, J. I. (1999). *Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria*. En C. COLL (Coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- ROBERTS, C., TINJÁLÁ, J. & KOMKOV, A. (2004). *Physical Activity*. En C. CURRIE, C. ROBERTS, A. MORGAN, R. SMITH, W. SETTERTOBULTE, O. SAMDAL & V. RASMUSSEN (Eds.). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-Age Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey (90-98)*. Copenhagen: WHO.
- RUIZ RUIZ, J. (2007). *La condición física como determinante de salud en personas jóvenes*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- SILVERMAN, S., DEVILLIER, R. & RAMÍREZ, T. (1991). The Validity of Academic Learning Time-physical Education (ALT-PE) as a Process Measure of Achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (3), 319- 325.
- TAYLOR, W., BLAIR, S. N., CUMMING, S., WUN, C. C. & MALINA, R. (1999). Childhood and Adolescent Physical Activity Patterns and Adult Physical Activity. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 31, 118-123.
- TELAMA, R., YANG, X., LAAKSO, L. & VIKARI, J. (1997). Physical Activity in Childhood and Adolescence as Predictor of Physical Activity in Young Adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13, 317-323.
- TELAMA, R., NUPPONEN, H. & PIÉRON, M. (2005). Physical Activity Among Young People in the Context of Lifestyle. *European Physical Education Review*, 11 (2), 115-137.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- VAN VUUREN-CASSAR, G. & LAMPRIANOU, I. (2006). The Assessment of Athletics 'Knowledge' with Written and Video Tests. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11 (2), 119-140.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (65-106)*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- VELÁZQUEZ, R., CASTEJÓN, F.J., GARCÍA, M., HERNÁNDEZ, J. L., LÓPEZ, C. Y MALDONADO, A. (2003). *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Pila-Teleña.

## Fuentes electrónicas

- CARMONA RUIZ, R. (2007). *¿Cómo abordar los contenidos teóricos y actitudinales? Propuestas de acción en secundaria. Lecturas: Educación Física y Deportes*, 104. Recuperado el 21 de enero de 2008, de <http://www.efdeportes.com/efd104/contenidos-teoricos-secundaria.htm>
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. (2008). <http://www.dcsf.gov.uk>
- GORDEJO CAVA, F. (2004). El ordenador como recurso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 77. Recuperado el 18 de enero de 2007, de <http://www.efdeportes.com/efd77/ordenad.htm>
- HERNÁNDEZ, J. L., VELÁZQUEZ, R. Y MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. E. (2007). Reformas curriculares y Educación Física: los conocimientos teórico-conceptuales de la población escolar española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (16). Recuperado el 11 de mayor de 2007, de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ARGENTINA). (1997). *Contenidos básicos comunes para la enseñanza polimodal. Área curricular de Educación Física*. Recuperado el 12 de junio de 2007, de <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cbcep/edfis.pdf>
- PONCE IBÁÑEZ, F. (2005). Una experiencia para el desarrollo de los contenidos conceptuales en el área de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 80. Recuperado el 15 de enero de 2008, de <http://www.efdeportes.com/efd80/concep.htm>
- VICENT, A., VERA M<sup>a</sup>. T. Y FUENTES, I. (2001). *Guía del profesor de mapas de la actividad física*. Recuperado el 3 de noviembre de 2006, de [http://w3.cnice.mec.es/eos/MaterialesEducativos/mem2001/mapasaf/manual/guia\\_usuario.pdf](http://w3.cnice.mec.es/eos/MaterialesEducativos/mem2001/mapasaf/manual/guia_usuario.pdf)

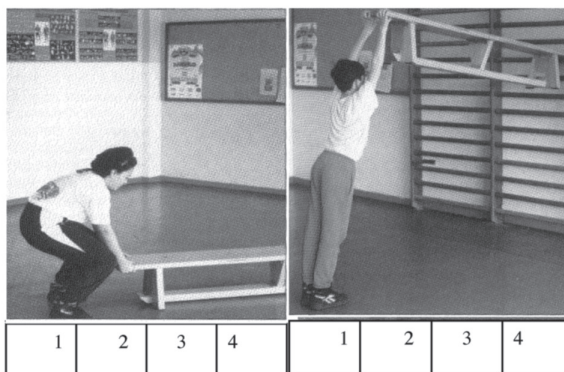
**Dirección de contacto:** Roberto Velázquez Buendía. Dpto. de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Campus de Cantoblanco. Carretera de Colmenar, km 15. 28049, Madrid. E-mail: roberto.velazquez@uam.es



## Anexo

### Cuestionario sobre Aprendizaje de Conceptos en Educación Física – reducido (CACEF-r) (Tomado y adaptado de Hernández, Velázquez y Martínez, 2007)

	No lo sé	Es verdad	Tengo dudas	Falso
1. El denominado entrenamiento por intervalos o interval training es un sistema que facilita el desarrollo de la velocidad.				
2. Si hablando de sistemas tácticos deportivos dijéramos que el equipo utiliza un 6-0, estaríamos hablando de un sistema de defensa utilizado en voleibol.				
3. La mejora de la flexibilidad permite realizar movimientos más amplios gracias al incremento de la fuerza muscular.				
4. El calentamiento específico incide en aquellas partes del cuerpo que más vamos a utilizar en la actividad física posterior.				
5. En general, si aumento el volumen de trabajo en un plan de condición física, también estoy aumentando la intensidad.				
6. Cuando hablamos de una defensa de zona, nos referimos a que un defensor siga al mismo atacante allí a donde este se desplace.				
7. Cuando se habla de una respiración abdominal nos estamos refiriendo a una forma de respiración de la cual es principal responsable el músculo diafragma.				
8. Siempre que nos desplazamos con el balón por el terreno de juego para intentar conseguir un gol o una canasta, estamos desmarcándonos.				
9. La actitud postural hace referencia tanto a la correcta alineación de los segmentos corporales como al mantenimiento de un tono muscular adecuado para cada situación.				
10. Cuando hablamos de táctica nos referimos al conjunto de acciones colectivas que forman el sistema de juego de un equipo para lograr su objetivo.				
11. El ejercicio de tocar las puntas de los pies con las piernas completamente extendidas trata de mejorar la flexibilidad.				







# Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física<sup>1</sup>

## A Quasi-experimental Study of the Effects of Task-involving Motivational Climate in Physical Education Classes

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056

David González-Cutre Coll

Álvaro Sicilia Camacho

Juan Antonio Moreno Murcia

*Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Almería, España.*

### Resumen

**Introducción:** la Educación Física supone un medio excelente para desarrollar conocimientos y actitudes positivas hacia la actividad física. Por ello, parece necesario investigar los factores que pueden incidir en que los estudiantes alcancen una motivación positiva en esta asignatura. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de intervención de un clima motivador tarea sobre diferentes variables motivadoras.

**Metodología:** se utilizó una muestra de alumnos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, con edades entre 13 y 14 años ( $M = 13.39$ ,  $DT = .57$ ). La muestra se dividió en un grupo experimental ( $n = 26$ ) en el que se transmitió un clima tarea y un grupo control ( $n = 20$ ) sobre el que no hubo manipulación. La intervención abarcó un total de 26 sesiones de 50 minutos, con una frecuencia de dos sesiones semanales. Se administraron diferentes

---

<sup>(1)</sup> La realización de este trabajo fue posible gracias a las ayudas del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, y al proyecto de investigación Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica física: análisis en contextos de educación física (Ref. DEP2007-73201/ACTI), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

cuestionarios de forma previa a la intervención y se volvieron a administrar una vez esta había concluido.

**Resultados:** los resultados revelaron un incremento de la percepción del clima tarea en el grupo experimental, acompañado de una mayor puntuación en las metas de aproximación-maestría y evitación-maestría, motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada y *flow* disposicional. Además disminuyó la percepción de clima ego. En el grupo control solamente se produjeron modificaciones en el *flow* disposicional, observándose un incremento en la toma postest.

**Discusión y conclusiones:** los resultados son discutidos de acuerdo con la importancia de transmitir climas motivadores tarea en las clases de Educación Física para lograr efectos motivadores positivos que se vean reflejados en una mayor adherencia a la práctica físico-deportiva. Parecen aspectos clave para mejorar la motivación: la variedad y la novedad, la cesión de responsabilidad, el reconocimiento de la mejora personal y el esfuerzo, la agrupación variada, la evaluación del progreso individual, y el tiempo suficiente para practicar las tareas.

*Palabras clave:* clima motivador, competencia, metas de logro 2x2, metas sociales, motivación autodeterminada, *flow*.

### **Abstract**

**Introduction:** Physical Education is an ideal means of developing knowledge and positive attitudes toward physical activity. Hence it seems necessary to investigate the factors having a strong bearing on students' positive motivation in this subject. The objective of this study was to analyze the effects of a task-involving climate on different motivational variables.

**Methodology:** a sample of students, aged 13 to 14 ( $M=13.39, SD=.57$ ), from the second year of compulsory secondary school was used. The sample was divided into an experimental group ( $n=26$ ), in which a task-involving climate was introduced, and a control group ( $n=20$ ), in which there was no manipulation. The intervention consisted of a total of 26 50-minute sessions, with a frequency of two sessions per week. Different questionnaires were administered before and after the intervention.

**Results:** the results revealed an increment in the experimental group's perception of the task-involving climate, accompanied by higher scores on mastery-approach goals, mastery-avoidance goals, intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation and dispositional flow. The ego-involving climate perception also decreased. In the control group modifications took place in dispositional flow only, in the form of an observed post-intervention increment.

**Discussion and conclusions:** the results are discussed according to the importance of conveying task-involving climates in physical education classes to achieve positive motivational

effects that are reflected in a higher adherence to physical activity. Variety and novelty, transfer of responsibility, recognition of personal improvement and effort, varied grouping, evaluation of individual progress and enough time to perform the tasks seem to be key aspects for improving motivation.

*Keywords:* motivational climate, competence, 2x2 achievement goals, social goals, self-determined motivation, flow.

## Introducción

Uno de los principales objetivos de las clases de Educación Física debe ser fomentar entre el alumnado la práctica de actividad física de forma regular. La Educación Física supone un medio excelente para desarrollar conocimientos y actitudes positivas hacia la práctica físico-deportiva. No obstante, malas experiencias con las actividades físicas en la adolescencia pueden influir negativamente en la intención de ser físicamente activos en la etapa adulta (Taylor, Blair, Cummings, Wun y Malina, 1999). En este sentido, las clases de Educación Física se convierten en un arma de doble filo, por lo que se hace especialmente necesario investigar los factores que pueden incidir en que los estudiantes alcancen una motivación positiva en esta asignatura. Esta necesidad se ve aún más reforzada teniendo en cuenta que en secundaria el profesor de Educación Física y el alumnado tan solo interactúan durante dos horas semanales, y que parece existir un desajuste entre el currículo de Educación Física y las prácticas físico-deportivas que interesan a los adolescentes (Lim y Wang, 2009).

Las dos principales teorías en las que se han apoyado los investigadores para analizar la motivación en Educación Física han sido la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991, 2000). Aunque la teoría de la autodeterminación ha ganado terreno en los últimos años, el reciente desarrollo del marco teórico de las metas de logro 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001) ha abierto nuevos caminos para la investigación. De hecho, hasta la fecha no existen estudios de intervención publicados que hayan contemplado las diferentes metas de logro propuestas por Elliot y sus colaboradores.

## Metas de logro, climas motivadores y metas sociales

Elliot (1999), apoyándose en la teoría clásica de Nicholls (1989), establece la existencia de cuatro metas de logro que combinan los constructos de aproximación y evitación: aproximación-rendimiento, aproximación-maestría, evitación-rendimiento y evitación-maestría. Los estudiantes con metas de aproximación-rendimiento tratan de demostrar una mejor ejecución que sus compañeros, mientras que en la meta de aproximación-maestría se busca el aprendizaje y el desarrollo personal de habilidades. La meta de evitación-rendimiento refleja la intención de evitar ser peor que otros, mientras que en la meta de evitación-maestría el objetivo es evitar la falta de entendimiento y aprendizaje de la asignatura. Las investigaciones (Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006) han mostrado que la meta de aproximación-maestría se relaciona con las consecuencias más positivas (p. ej. procesamiento profundo o desarrollo del pensamiento crítico, búsqueda de la ayuda necesaria para completar la tarea, motivación intrínseca), y que dentro de las metas de evitación las de maestría parecen ser más positivas que las de rendimiento (Elliot y McGregor, 2001).

Según el marco teórico de Elliot (1999), estas cuatro metas pueden ser precedidas por diferentes factores individuales y ambientales, como por ejemplo la competencia percibida y el clima motivador. El clima motivador se refiere al conjunto de estímulos presentes en el entorno que de manera directa o indirecta van a determinar o definir qué es éxito y qué es fracaso para el alumno (Ames, 1992). El profesor de Educación Física cobra un papel importante en la creación del clima motivador de clase. Aunque los compañeros también influyen en la percepción del clima motivador del alumno, hay que tener en cuenta que el profesor está influyendo al mismo tiempo sobre el clima de estos. En este sentido, el profesor puede transmitir dos tipos predominantes de climas motivadores: un clima motivador ego y un clima motivador tarea. De forma general, en un clima ego se prima que el estudiante demuestre mayor habilidad que los compañeros mientras que en un clima tarea lo más importante es la superación personal y el esfuerzo.

Las investigaciones en Educación Física (para una revisión ver Ntoumanis y Biddle, 1999) han mostrado que el clima motivador tarea se relaciona con las consecuencias más positivas tanto en el ámbito cognitivo como en los ámbitos conductual y afectivo, como el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad, un mayor esfuerzo, competencia, autoconcepto, disfrute e intención de practicar actividad física. Sin embargo, en climas motivadores orientados al ego, las diferentes consecuencias suelen ser «maladaptativas» (p. ej. atribución del fallo a la falta de habilidad,

uso de estrategias inefectivas, desmotivación, ansiedad, bajo esfuerzo y persistencia). No obstante, la mayoría de investigaciones que han analizado el clima motivador en clases de Educación Física lo han hecho de forma correlacional. Han existido algunos intentos para estudiar los efectos de manipulación del clima tarea sobre diferentes variables motivadoras, si bien todavía no se han efectuado estudios de este tipo abarcando la perspectiva de las metas de logro 2x2. Los estudios de intervención (p. ej. Cecchini et ál., 2001; Digelidis, Papaioannou, Lapidis, y Christodoulidis, 2003; Morgan y Carpenter, 2002; Weigand y Burton, 2002) han empleado generalmente dos grupos de clase, uno en el que se transmitía un clima tarea y otro grupo de control en el que no había intervención o se transmitía un clima ego. La duración de las intervenciones ha oscilado entre las diez sesiones y el año de duración. Los resultados de estos estudios han reflejado una mayor orientación a la tarea (meta de aproximación-maestría), competencia percibida, motivación intrínseca y patrones motivadores más adaptativos en el grupo tarea.

Otro tipo de metas que podrían estar influidas por el clima motivador percibido son las metas sociales (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis, 2007). Sorprendentemente existen muy pocas investigaciones que hayan abordado su estudio en clases de Educación Física. Las investigaciones en las dos últimas décadas se han centrado en las metas de logro, y han olvidado que los adolescentes mientras están en el aula también se pueden sentir competentes o con éxito en dominios distintos al académico (Urda y Maehr, 1995). Un estudiante puede sentirse socialmente competente o percibir que tiene gran habilidad social para la interacción con las personas. Así pues, estas metas también parecen relevantes para el estudio de la motivación del estudiante de Educación Física. Dos han sido las principales metas sociales que se han descrito en Educación Física, si bien probablemente existan más: meta de responsabilidad y meta de relación (Guan, McBride y Xiang, 2006). La meta de responsabilidad hace referencia al deseo de respetar las diferentes reglas y papeles sociales. El alumno trata de comportarse como una persona responsable y siente éxito cuando lo consigue. La meta de relación refleja la necesidad de tener buenas relaciones y amistad con los compañeros. Las investigaciones realizadas en Educación Física hasta la fecha han abordado el estudio de las metas sociales de forma correlacional. Los resultados de estas investigaciones sugieren que el clima tarea puede influir positivamente en el desarrollo de las metas de relación y responsabilidad (González-Cutre, Sicilia, Moreno y Fernández-Balboa, 2009) y que ambas metas se relacionan con consecuencias positivas como el esfuerzo, la persistencia, la motivación intrínseca y la satisfacción (Guan, Xiang, McBride y Bruene, 2006; Papaioannou et ál., 2007).

## Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación se centra en analizar el origen más o menos volitivo de las conductas realizadas por las personas, estableciendo diferentes tipos de motivación situados en un continuo de autodeterminación. Aplicando esta teoría a la Educación Física podemos encontrar al alumno que participa en la clase porque disfruta aprendiendo y vivenciando las diferentes prácticas. Este alumno reflejaría una motivación intrínseca, que es la forma de motivación más autodeterminada.

Menos autodeterminada es la motivación extrínseca, que a su vez se divide en diferentes tipos: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (de menor a mayor grado de autodeterminación). En la regulación externa hallamos a aquel estudiante que participa en las clases porque tiene que hacerlo, ya que es lo que determina la institución educativa, y no hacerlo supondría un castigo. La regulación introyectada hace referencia al alumno que participa activamente en la clase porque se sentiría culpable y mal consigo mismo si no lo hiciera. La regulación identificada refleja una práctica realizada porque el alumno conoce la importancia de la Educación Física y los beneficios que podría obtener de ella. En cuanto a la regulación integrada, diferentes identificaciones se ponen en congruencia con los valores y formas de concebir el mundo de la persona. Sería el caso del estudiante que se implica al máximo en las clases porque forma parte de su estilo de vida, en el que hace deporte fuera del horario escolar, cuida la alimentación y no consume sustancias nocivas para el organismo. No obstante, este tipo de motivación no suele estar presente en jóvenes, puesto que a estas edades el individuo todavía no llega a integrar todos los aspectos que determinan su estilo de vida y personalidad (Vallerand y Rousseau, 2001).

En el otro extremo del continuo de autodeterminación se encuentra la desmotivación. Se trataría de aquel alumno que no entiende por qué hay que dar Educación Física y no sabe muy bien de qué le sirve y lo que puede obtener de ella y, por tanto, siente que está perdiendo su tiempo. La teoría de la autodeterminación considera que los diferentes tipos de motivación vienen determinados por una serie de factores sociales (como el clima motivador) y dan lugar a diferentes consecuencias. Los distintos trabajos de investigación en torno a esta teoría en clases de Educación Física (para una revisión ver Vallerand, 2007) han mostrado que el clima motivador tarea podría satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación, asociándose con formas de motivación más autodeterminadas, mientras que el clima ego lo haría con formas

menos autodeterminadas. Además, las consecuencias positivas van disminuyendo desde la motivación intrínseca a la desmotivación.

Una de las consecuencias positivas y constructos más relacionados con la motivación en el ámbito de la psicología general ha sido el estado de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990). El estado de *flow* representa un estado psicológico óptimo en el que todo fluye de la manera adecuada, la concentración es máxima y al final de la experiencia queda muy buen sabor de boca. La propensión a experimentar *flow* (*flow* disposicional) no solo depende de factores individuales, sino también del ambiente en el que se desenvuelve el individuo (Csikszentmihalyi, 1990). Aunque este constructo ha sido aplicado al ámbito físico-deportivo, las investigaciones se han centrado casi exclusivamente en el deporte de competición. No obstante, en los últimos años algunos investigadores han tratado de extrapolar estos estudios al ámbito de la Educación Física. En este sentido, Cervelló, Moreno, Alonso e Iglesias (2006) hallaron que los alumnos que practicaban deporte fuera del horario escolar reflejaban mayor *flow* disposicional en las clases de Educación Física que los que no practicaban. Esto sugiere que quizá la mayor propensión a experimentar *flow* sea una variable que prediga la práctica deportiva extraescolar. Este hecho ha llevado a analizar de forma correlacional los factores que pueden influir en que el alumno desarrolle un mayor *flow* disposicional en Educación Física. Diferentes trabajos (González-Cutre et ál., 2009; Sicilia, Moreno y Rojas, 2008) han mostrado que tanto el clima tarea como el clima ego parecen influir positivamente sobre el *flow* disposicional. No obstante, el clima tarea muestra una asociación más fuerte y el clima ego podría solo influir positivamente sobre el *flow* disposicional si el alumno se percibe con alta competencia.

## Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio fue analizar a través de la intervención los efectos del clima tarea sobre la competencia percibida, las metas de logro 2x2, las metas sociales, las diferentes formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación y el *flow* disposicional. Este estudio resulta pionero dada la escasez de trabajos que han utilizado diseños de intervención en las clases de Educación Física, y teniendo en cuenta que hasta la fecha no se han encontrado estudios publicados de este tipo que



evalúen las metas de logro 2x2, las metas sociales, todas las formas de motivación y el *flow* disposicional.

Partiendo de los estudios descritos en la introducción, se planteó como hipótesis que una intervención a través del clima tarea incrementaría la competencia percibida, las metas de maestría, las metas sociales de relación y responsabilidad, la motivación autodeterminada y el *flow* disposicional.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron 46 alumnos en clases de Educación Física pertenecientes al 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 13 y 14 años ( $M = 13.39$ ,  $DT = .57$ ). Entre los participantes, 24 eran chicos y 22 eran chicas, de clase social media, pertenecientes a un centro de enseñanza público situado en un entorno urbano en una ciudad de la Región de Murcia. Las clases eran coeducacionales y los contenidos impartidos durante el estudio fueron deportes colectivos y gimnasia deportiva.

### Instrumentos

#### **Cuestionario del clima motivacional percibido en el deporte-2 (PMCSQ-2) adaptado a la Educación Física**

Se utilizó la versión adaptada a la Educación Física (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2008) del PMCSQ-2 de Newton, Duda y Yin (2000). Este cuestionario estaba compuesto de un total de 33 ítems, 17 de los cuales medían la percepción de un clima tarea, mientras que los otros 16 evaluaban la percepción de un clima ego. El clima tarea se valoraba a través de las subescalas *aprendizaje cooperativo* (p. ej. «el profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros»), *esfuerzo/mejora* (p. ej. «los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran») y *papel importante* (p. ej. «el profesor/a

creo que todos/as somos importantes para el éxito del grupo»). El clima ego se valoraba por medio de las subescalas *castigo por errores* (p. ej. «el profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error»), *reconocimiento desigual* (p. ej. «el profesor/a dedica más atención a los/as mejores») y *rivalidad entre los miembros del grupo* (p. ej. «el profesor/a motiva a los alumnos/as solamente cuando superan a algún compañero/a»). El cuestionario iba encabezado por la sentencia «Durante las clases de Educación Física...» y se respondía mediante una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). En este estudio se obtuvieron valores alfa de Cronbach en la toma pre y post respectivamente de .88 y .85 para el clima tarea (.73/.64 aprendizaje cooperativo; .71/.80 esfuerzo/mejora; .79/.50 papel importante) y .91 y .87 para el clima ego (.77/.72 castigo; .90/.89 reconocimiento desigual; .59/.42 rivalidad). Dada la baja fiabilidad de las subescalas *papel importante* y *rivalidad*, estas variables no se contemplaron en el posterior análisis de datos.

### **Competencia percibida**

Para medir la competencia percibida por los estudiantes se utilizó el factor competencia deportiva del Perfil de Autopercepción Física (PSPF) de Fox y Corbin (1989) en su versión española (Moreno y Cervelló, 2005). El factor se componía de seis ítems (p. ej. «soy muy bueno/a en casi todos los deportes») encabezados por la sentencia «Cuando practico actividad física...», que se respondían en una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo). Este factor obtuvo valores alfa de Cronbach en la toma pre y post de .80 y .87.

### **Escala de Metas de Logro 2x2 en Educación Física**

Se utilizó la validación al español (Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2008) de la versión adaptada a la Educación Física (Guan, Xiang et ál., 2006; Wang, Biddle y Elliot, 2007) del Cuestionario de Metas de Logro 2x2 (Elliot y McGregor, 2001). Este cuestionario estaba compuesto de 12 ítems y cuatro factores (tres ítems por factor): aproximación-rendimiento (p. ej. «mi meta es conseguir un mayor nivel que la mayoría de los otros/as estudiantes»), aproximación-maestría (p. ej. «quiero dominar completamente la materia presentada»), evitación-rendimiento (p. ej. «mi miedo a hacerlo mal es lo que a menudo me motiva») y evitación-maestría (p. ej. «me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente podría»). Los ítems iban encabezados por el enunciado «En mis clases de Educación Física...» y se respondían a través de una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). En este estudio la fiabilidad

en la toma pre y post fue de .79 y .81 para aproximación-rendimiento, .66 y .60 para aproximación-maestría, .47 y .51 para evitación-rendimiento y .60 y .67 para evitación-maestría. Los factores que obtuvieron valores de consistencia interna entre .60 y .70 se pueden considerar marginalmente aceptables (Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008) dado el pequeño número de ítems y el tamaño reducido de la muestra. No obstante, el factor evitación-rendimiento no se contempló en el posterior análisis de datos puesto que los valores alfa de Cronbach fueron inferiores a .60.

### **Escala de Metas Sociales en Educación Física (EMSEF)**

Se empleó la versión española (Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2007) de la *Social Goal Scale-Physical Education* de Guan, McBride y Xiang (2006). La escala medía la meta de responsabilidad a través de cinco ítems (p. ej. «es importante para mí seguir las reglas de clase») y la meta de relación por medio de seis ítems (p. ej. «me gustaría llevarme bien con la mayoría de los otros/as estudiantes»). Estaba encabezada por la sentencia «En mis clases de Educación Física...» y utilizaba una escala de respuesta Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). Los valores alfa de Cronbach pre y post fueron .70 y .73 para responsabilidad y .71 y .82 para relación.

### **Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC)**

Se utilizó la traducción al español (Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009) de la *Perceived Locus of Causality Scale* de Goudas, Biddle y Fox (1994). Esta escala medía en Educación Física las diferentes formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación, a través de 20 ítems: motivación intrínseca (p. ej. «porque la Educación Física es divertida»), regulación identificada (p. ej. «porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida»), regulación introyectada (p. ej. «porque me sentiría mal conmigo mismo/a si no lo hiciera»), regulación externa (p. ej. «porque tendré problemas si no lo hago») y desmotivación (p. ej. «pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física»). Estaba encabezada por el enunciado «Participo en esta clase de Educación Física...» y se respondía en una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Este instrumento permitía además calcular un índice global de motivación autodeterminada hacia las clases de Educación Física, combinando las diferentes subescalas: Índice de Autodeterminación (IAD) =  $(2 \times \text{motivación intrínseca} + \text{regulación identificada}) - ((\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa}) / 2 + 2 \times \text{desmotivación})$  (Vallerand y Rousseau, 2001). Las fiabilidades obtenidas en este estudio en las tomas pretest y postest fueron .82 y .65 para motivación intrínseca, .65 y .70 para regulación identificada, .65 y .72 para regulación introyectada, .48 y

.66 para regulación externa y .75 y .73 para desmotivación. La variable regulación externa no se utilizó en el análisis de datos debido a su baja fiabilidad en la toma pre.

### **Escala de *Flow* Disposicional-2 (DFS-2)**

Se empleó la versión española (González-Cutre et ál., 2009) de la *Dispositional Flow Scale-2* de Jackson y Eklund (2002). La escala medía la propensión a experimentar el estado de *flow* en las clases de Educación Física a través de 36 ítems (p. ej. «las dificultades y mis habilidades para superarlas están a un mismo nivel», «mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo», «tengo una sensación de control sobre lo que estoy haciendo», «realmente me divierte la experiencia»). Estaba encabezada por el enunciado «En clases de Educación Física...» y utilizaba una escala de respuesta tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre). Los coeficientes alfa de Cronbach revelaron fiabilidades en la toma pre y post de .90 y .92 respectivamente.

### **Diseño y procedimiento**

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1966), puesto que al tratarse de grupos de clases ya establecidas por el centro de enseñanza no se podía respetar la aleatorización. Se emplearon dos grupos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, uno experimental de 26 alumnos y otro control de 20 alumnos. Cada grupo tuvo un profesor diferente. En el grupo experimental el profesor transmitió un clima motivador que implicaba a la tarea mientras que en el grupo control no hubo ningún tipo de manipulación, y el profesor utilizó la misma metodología que utilizaba siempre. La intervención fue realizada entre los meses de enero y mayo de 2008, con un total de 26 sesiones de 50 minutos de duración, y con una frecuencia de dos sesiones semanales. Dicha intervención englobó dos unidades didácticas: juegos colectivos y gimnasia deportiva. En el grupo control los contenidos impartidos fueron los mismos.

De forma previa a la intervención se administraron a ambos grupos los diferentes cuestionarios descritos en el apartado de instrumentos. Posteriormente, el profesor del grupo experimental fue entrenado para transmitir de forma adecuada un clima tarea. Para ello, el profesor asistió a diferentes seminarios de formación en los que se explicaba cómo manipular las clases para fomentar un clima motivador tarea. Estos seminarios estaban centrados en describir las premisas establecidas por Ames (1992) bajo las siglas

TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, *Grouping* o agrupación, Evaluación y Tiempo). Una vez finalizada la intervención se volvieron a administrar los cuestionarios tanto en el grupo control como experimental, para verificar los cambios producidos.

Se grabaron en vídeo tres sesiones para comprobar por medio de la observación el grado de transmisión de un clima tarea en ambos grupos. El objetivo era evidenciar una alta presencia de clima tarea en el grupo experimental y más baja en el grupo control (puesto que no había manipulación). Se grabó una sesión al inicio de la investigación, otra en la mitad y otra al final. El comportamiento del profesor fue analizado a través de una adaptación del *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith, Smoll y Hunt, 1977). Este instrumento medía 12 categorías de la conducta del profesor organizadas en dos dimensiones: conducta general del profesor y comportamiento del profesor cuando respondía al rendimiento del alumno. La primera dimensión incluía la organización, información técnica, comunicación general e instrucciones de ánimo de forma global. La segunda dimensión evaluaba las respuestas del profesor ante ejecuciones correctas y ante errores, incluyendo el *feedback*, palabras de ánimo, castigos y ausencia de respuesta. Se utilizó este instrumento debido a la falta de instrumentos de observación que evaluaran las diferentes áreas TARGET y teniendo en cuenta que investigaciones previas (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995; Wallhead y Ntoumanis, 2004) sobre estilos de enseñanza y climas motivadores ya habían utilizado el CBAS. Estos trabajos han mostrado que el CBAS puede ser utilizado para medir la consistencia de la conducta del profesor en diferentes programas de intervención centrados en la tarea.

El análisis observacional fue realizado por el investigador principal y una persona ajena a la investigación. Ambos fueron entrenados previamente para registrar la actuación del profesor en relación con el clima tarea. Se plantearon diferentes ejemplos para cada categoría. Fueron necesarias varias sesiones de entrenamiento hasta conseguir una fiabilidad inter e intra-observadores del 90%. Para evaluar la fiabilidad de la intervención se establecieron como dimensiones tarea el refuerzo positivo, el ánimo, el *feedback* técnico, el mantenimiento del control, la instrucción técnica de forma general, la instrucción de ánimo de forma general, la organización y la comunicación general. Las dimensiones ego fueron el no refuerzo, el castigo, el *feedback* técnico de manera hostil, la ignorancia del error, el mantenimiento del control de forma hostil, la ausencia de control, la ausencia de información y comunicación de forma general, y la ausencia de organización. En el grupo experimental la actuación respondió a un clima tarea en un 93,52%, mientras que en el grupo control en un 69,68%.

A continuación se exponen algunos ejemplos de cómo el profesor del grupo experimental aplicó las premisas TARGET a las clases de Educación Física. En relación con la dimensión tarea, diseñó actividades basadas en la variedad y la novedad, como por ejemplo diferentes juegos de calentamiento cada día y juegos colectivos con diversos tipos de balones y metas a conseguir, proporcionando múltiples oportunidades de éxito (varias porterías o lugares donde conseguir puntos). Buscó el reto personal por medio de la individualización, aplicando estilos de enseñanza por grupos de nivel en la unidad didáctica de gimnasia deportiva. Además trató de implicar activamente al alumno preguntándole en la vuelta a la calma su opinión acerca de la sesión y los conceptos aprendidos, e incluso los alumnos trabajaron de manera autónoma en la creación de una composición de gimnasia colectiva (*Acrosport*).

Respecto a la dimensión autoridad, implicó a los sujetos en el proceso de toma de decisiones permitiéndoles, por ejemplo, elegir tras una serie de sesiones globales de deportes colectivos el deporte en el que querían profundizar. También permitió que los alumnos eligieran la música, vestuario y figuras a incluir en la composición de *Acrosport*, entre las diferentes figuras presentadas en clase. Y trató de fomentar el autocontrol y la autodirección estableciendo un plazo para terminar la coreografía, de manera que los alumnos se fueran regulando para llegar a tiempo a la fecha estipulada. Además, en cada sesión los estiramientos eran dirigidos por una pareja de alumnos.

En cuanto a las recompensas, trató de reforzar en todo momento el esfuerzo y mejora personal de cada uno de los alumnos, recalcando que cada uno era diferente y no iba a comparar a unos con otros. Incidió mucho en que siempre la habilidad puede mejorar si se trabaja para ello. Proporcionó un *feedback* evaluativo, comentándole al alumno cómo había realizado la acción, explicativo, analizando el posible fallo, y prescriptivo, proponiendo cómo debía hacerlo en la siguiente ocasión.

En relación con la dimensión agrupación, esta fue flexible y heterogénea, posibilitando múltiples formas de agrupamiento. En algunas ocasiones los grupos fueron formados asignando aleatoriamente un número a los alumnos y agrupando a los del mismo número, en otras ocasiones se repartieron cartas de la baraja española y los alumnos se agruparon por palos o por números iguales. En algunas sesiones el profesor establecía los grupos para que existiera un nivel similar y en otras sesiones permitía una agrupación libre.

Respecto a la evaluación, estuvo centrada en el progreso personal y el dominio de la tarea. El profesor implicó al alumno en la evaluación, de manera que en la unidad didáctica de juegos colectivos planteó una autoevaluación de forma conjunta con la

evaluación que él hacía. En la unidad didáctica de gimnasia deportiva planteó también una evaluación recíproca, en la que cada grupo valoraba la composición de los demás grupos. La evaluación fue privada y significativa, diciéndole a cada alumno en la intimidad su nota, por qué tenía esa nota, lo que había hecho bien y lo que tenía que mejorar, y en definitiva, lo que pensaba de él.

Por último, se posibilitó el tiempo suficiente para la adquisición de los diferentes conceptos, procedimientos y actitudes, de tal forma que el alumno no se percibiera con una baja competencia por no haber tenido tiempo necesario para el aprendizaje. Se buscó un equilibrio entre la duración de las actividades y la variedad de las mismas para incidir de forma positiva sobre la motivación.

## **Análisis de datos**

De forma preliminar se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA) con los datos recogidos en la toma pretest, para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables motivadoras entre los dos grupos antes de la intervención. A continuación, para comprobar las diferencias intra-grupo entre la toma pre y la toma post se llevó a cabo una prueba t para muestras relacionadas con cada uno de los grupos. Finalmente, para analizar las diferencias inter-grupo en la toma postest se realizó un MANOVA.

## **Resultados**

### **Análisis preliminar**

En primer lugar se realizó un MANOVA de las diferentes variables motivadoras con la toma pretest, para analizar si se partía de dos grupos homogéneos. Aunque no existieron diferencias estadísticamente significativas a nivel multivariado (Wilks'  $\Lambda = .52$ ,  $F(18,27) = 1.36$ ,  $p > .05$ ), los posteriores ANOVAS (véase Tabla I) reflejaron diferencias estadísticamente significativas en clima tarea ( $F(1,44) = 5.49$ ,  $p < .05$ ), meta de rela-

ción ( $F(1,44) = 4.43, p < .05$ ), meta de aproximación-maestría ( $F(1,44) = 5.49, p < .05$ ), meta de evitación-maestría ( $F(1,44) = 5.11, p < .05$ ), desmotivación ( $F(1,44) = 6.46, p < .05$ ) e IAD ( $F(1,44) = 4.47, p < .05$ ). El grupo control reveló mayor puntuación en todas estas variables que el grupo experimental, salvo en desmotivación, donde el grupo experimental puntuaba más alto.

## Efectos de la intervención

Para analizar los efectos de la intervención en cada grupo se llevó a cabo una prueba *t* para muestras relacionadas. El análisis de los datos reflejó en el grupo experimental una mayor puntuación tras la intervención en clima tarea ( $p < .01$ ), aprendizaje cooperativo ( $p < .01$ ), esfuerzo/mejora ( $p < .05$ ), aproximación-maestría ( $p < .01$ ), evitación-maestría ( $p < .05$ ), motivación intrínseca ( $p < .01$ ), regulación identificada ( $p < .01$ ), regulación introyectada ( $p < .05$ ), IAD ( $p < .01$ ) y *flow* disposicional ( $p < .05$ ). Además, disminuyó la puntuación media en clima ego ( $p < .001$ ), castigo por errores ( $p < .001$ ) y reconocimiento desigual ( $p < .01$ ). En el grupo control solo se encontraron diferencias significativas entre la toma pre y la toma post en *flow* disposicional ( $p < .05$ ), reflejando una puntuación media mayor en la segunda toma.

TABLA I. MANOVA de la toma pretest y la toma postest entre el grupo experimental y el grupo control

Grupos			Experimental		Control		F	² parcial
Instrumentos	Variables		M	DT	M	DT		
PMCSQ-2	Clima tarea	Pretest	3.68	.79	4.15	.45	5.49*	.11
		Postest	4.24	.54	4.20	.57	.08	.01
	Cooperativo	Pretest	3.66	.99	4.08	.71	2.57	.05
		Postest	4.34	.71	4.13	.57	1.14	.02
	Esfuerzo	Pretest	3.79	.80	4.18	.41	3.76	.07
		Postest	4.16	.64	4.18	.72	.01	.00
	Clima ego	Pretest	2.49	.95	2.11	.87	1.88	.04
		Postest	1.70	.56	2.00	.76	2.33	.05
	Castigo	Pretest	2.54	1.02	2.10	.88	2.38	.05
		Postest	1.56	.64	2.15	.73	8.17**	.15
	Desigual	Pretest	2.34	1.16	1.92	1.02	1.61	.03
		Postest	1.52	.59	1.70	.90	.60	.01



<b>PSPP</b>	Competencia	Pretest	2.60	.81	2.66	.74	.07	.01
		Postest	2.60	.76	2.79	.82	.59	.01
<b>EMSEF</b>	Responsabilidad	Pretest	5.51	1.13	5.92	1.02	1.55	.03
		Postest	5.85	1.14	5.98	.83	.17	.01
	Relación	Pretest	5.48	1.09	6.10	.83	4.43*	.09
		Postest	5.55	1.20	6.30	.64	6.16*	.12
<b>2x2</b>	ApR	Pretest	3.96	1.79	4.70	1.60	2.10	.04
		Postest	3.98	1.85	4.35	1.65	.47	.01
	ApM	Pretest	5.17	1.21	6.05	1.29	5.49*	.11
		Postest	5.89	.86	6.01	.97	.19	.01
	EvM	Pretest	4.39	1.52	5.33	1.19	5.11*	.10
		Postest	4.85	1.47	4.95	1.28	.04	.01
<b>PLOC</b>	Intrínseca	Pretest	5.05	1.53	5.68	.85	2.71	.05
		Postest	6.15	.80	5.80	.91	1.93	.04
	Identificada	Pretest	5.15	1.30	5.63	.86	2.06	.04
		Postest	5.88	.82	6.10	1.00	.63	.01
	Introyectada	Pretest	3.89	1.40	4.56	1.32	2.69	.05
		Postest	4.72	1.33	4.57	1.32	.13	.01
	Desmotivación	Pretest	3.07	1.73	1.98	.93	6.46*	.12
		Postest	2.44	1.36	2.65	1.45	.24	.01
	IAD	Pretest	4.97	7.31	8.73	3.48	4.47*	.09
		Postest	8.87	4.33	8.03	5.75	.32	.01
<b>DFS-2</b>	Flow	Pretest	3.40	.67	3.53	.43	.51	.01
		Postest	3.72	.60	3.78	.54	.11	.01

Nota: ApR = Aproximación-rendimiento, ApM = Aproximación-maestría, EvM = Evitación-maestría. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ . IAD = Índice de autodeterminación. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Para comparar las puntuaciones postest entre los dos grupos se realizó un MANOVA. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas a nivel multivariado (Wilks'  $\Lambda = .36$ ,  $F(18,27) = 1.36$ ,  $p < .05$ ). Concretamente, los posteriores ANOVAS (véase Tabla I) reflejaron diferencias estadísticamente significativas en la meta de relación ( $F(1,44) = 6.16$ ,  $p < .05$ ) y el castigo por errores ( $F(1,44) = 8.17$ ,  $p < .01$ ). El grupo control reveló mayor puntuación en la meta de relación y en la percepción de castigo por errores que el grupo experimental.

El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de intervención de un clima tarea sobre diferentes variables motivadoras en las clases de Educación Física. Este estudio supone un primer intento para evaluar de forma cuasi-experimental los efectos sobre las metas de logro 2x2, las metas sociales, las diferentes formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación y el *flow* disposicional. Hasta la fecha el análisis de estas variables en Educación Física ha sido llevado a cabo a través de diseños correlacionales.

Al inicio de la intervención no se partía de dos grupos homogéneos, puesto que los grupos de clase estaban establecidos por el centro de enseñanza y el análisis preliminar reflejó diferencias motivadoras entre ambos grupos. En general, el grupo control revelaba patrones motivadores más adaptativos que el grupo experimental, por lo que se buscó mejorar la motivación del grupo experimental para, al menos, igualar las puntuaciones. El grupo control revelaba al principio mayor puntuación en la percepción de clima tarea, metas de relación, metas de aproximación-maestría, metas de evitación-maestría e IAD, mientras que el grupo experimental estaba más desmotivado.

Tras la intervención, todas las diferencias significativas encontradas inicialmente fueron eliminadas salvo las referidas a las metas de relación. En general, la intervención por parte del profesor centrada en la transmisión de un clima motivador tarea pareció ser efectiva. De hecho, en el grupo experimental se incrementó la percepción de clima tarea, de aprendizaje cooperativo y de énfasis del profesor en el esfuerzo y la mejora. Además, disminuyó la percepción de clima ego, de reconocimiento desigual y de castigo por errores. Incluso en esta última dimensión llegaron a aparecer diferencias significativas entre los dos grupos tras la intervención, de tal forma que en el grupo control se percibió un mayor castigo por errores.

En relación con las metas de logro, las diferencias entre grupos fueron eliminadas gracias al incremento que se produjo en el grupo experimental en las metas de aproximación-maestría y evitación-maestría. Estos resultados van en la línea de diferentes trabajos previos (Digelidis et ál., 2003; Morgan y Carpenter, 2002; Weigand y Burton, 2002) que a través de diseños de investigación similares habían mostrado un incremento en las metas de aproximación-maestría mediante el clima tarea. No obstante, los estudios previos no habían tenido en cuenta la división de las metas de logro en aproximación y evitación (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001). Los resultados del presente estudio demuestran que por medio de una intervención que priorice el esfuerzo y la superación personal se puede conseguir que el alumnado se centre más en la maestría, dando importancia a aspectos de mejora personal y aprendizaje. Hay que

tener en cuenta que la bibliografía especializada ha reflejado que las metas de aproximación-maestría se relacionan con las consecuencias más positivas (Moller y Elliot, 2006), entre las que se puede destacar la intención de practicar deporte. Aunque la meta de evitación-maestría se pueda considerar a priori *desadaptativa*, un estudio reciente de perfiles motivadores en Educación Física (Wang et ál., 2007) ha revelado que los perfiles motivadores con altas puntuaciones en todas las metas de logro, y los perfiles motivadores con solo puntuaciones altas en las dos metas de maestría, muestran el patrón de características más positivas: esfuerzo, motivación autodeterminada, baja desmotivación, satisfacción de las necesidades de competencia y relación con los demás, disfrute, práctica de actividad física y bajo aburrimiento.

Respecto a las variables relacionadas con la teoría de la autodeterminación, se observó en el grupo experimental una mayor puntuación tras la intervención en las tres formas de motivación más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada) y, por tanto, también en el índice general de autodeterminación. Parece que a través del clima tarea se consigue que el estudiante participe motivado porque se divierte en clase, que considere la asignatura importante y que le pueda aportar cosas para su vida, e incluso llegue a sentirse culpable si no participa activamente. Este resultado es interesante, ya que tal como refleja Vallerand (2007) en su trabajo de revisión, las consecuencias más positivas están asociadas con formas de motivación más autodeterminadas. De hecho, la motivación autodeterminada se relaciona positivamente con la vitalidad, el afecto positivo, la autoestima, el disfrute, la satisfacción, el interés, la concentración, el esfuerzo, la persistencia y la adherencia a la práctica física (Vallerand, 2007).

A pesar de los beneficios conseguidos en el grupo experimental, debemos destacar algunos resultados contrarios a lo que se planteó como hipótesis. En primer lugar, la intervención no consiguió eliminar las diferencias inicialmente encontradas en las metas de relación, puesto que el grupo control siguió manteniendo una puntuación más alta en esta variable que el grupo experimental. En el mismo sentido, tampoco hubo modificaciones en la meta de responsabilidad, la percepción de competencia y la meta de aproximación-rendimiento.

En este estudio no se consiguió incrementar la puntuación en metas de relación y responsabilidad en el grupo experimental, aunque González-Cutre et ál. (2009) habían mostrado de forma correlacional que el clima tarea podría influir de forma positiva sobre estas dos metas. Este resultado quizá sea debido a la duración de la intervención y al efecto diferenciado que pudiera tener en las distintas variables dependientes. Es

posible que un período de cinco meses sea poco tiempo para incrementar las metas de relación y responsabilidad de los estudiantes. Probablemente para lograr una mayor cohesión social del grupo y mayor responsabilidad en el alumnado sea necesario trabajar durante más tiempo a través del clima tarea, centrándose sobre todo en el aprendizaje cooperativo y en la cesión de decisiones al alumnado.

La competencia percibida no se incrementó probablemente porque se midió la competencia deportiva general y no la competencia percibida de forma concreta en las clases. La competencia general, como dimensión del autoconcepto, resulta más difícil de modificar en un corto período de tiempo. Además, en lo que se refiere a la metas de aproximación-rendimiento, los resultados de los estudios cuasi-experimentales son contradictorios. En algunas investigaciones la manipulación del clima tarea ha producido una disminución en la aproximación-rendimiento (Digelidis et ál., 2003; Weigand y Burton, 2002) mientras que en otros estudios no ha habido cambio (Morgan y Carpenter, 2002). En cualquier caso, habría que tener en cuenta que el objetivo de nuestro estudio tampoco fue disminuir las metas de aproximación-rendimiento de los alumnos, puesto que una combinación apropiada de ambos tipos de metas de aproximación parece ser más positiva (Hodge y Petlichkoff, 2000).

Finalmente, los resultados revelaron un incremento de la puntuación en la variable *flow* disposicional en ambos grupos. Este resultado es curioso, puesto que a priori se planteaba como hipótesis que solo en el grupo clima tarea se produciría este incremento. No obstante, hay que tener en cuenta que estudios correlacionales previos en Educación Física habían reflejado que el *flow* disposicional se podía dar tanto en climas tarea como en climas ego (González-Cutre et ál., 2009; Sicilia et ál., 2008). Si bien, el clima tarea mostraba un mayor poder de predicción y en un clima ego sería necesaria, probablemente, una alta percepción de competencia por parte del alumnado para alcanzar el estado de *flow* con mayor frecuencia. El resultado obtenido en este estudio podría ser explicado teniendo en cuenta que la percepción de competencia en el grupo control era moderadamente alta y que la intervención en dicho grupo no fue exclusivamente ego (simplemente no hubo manipulación). Por tanto, es posible que una intervención que combine el clima tarea con cierto grado de clima ego consiga mejoras en el *flow* disposicional. Futuras investigaciones tendrán que comprobar si esa intervención mixta podría ser mejor que una intervención exclusivamente tarea para el desarrollo del *flow* disposicional. También sería interesante medir el *flow* disposicional en diferentes momentos temporales sin manipulación, puesto que esta variable podría incrementarse simplemente por el desarrollo normal de la clase.

## Conclusiones y limitaciones

Los resultados de este estudio han mostrado la utilidad de manipular las áreas TARGET siguiendo las premisas establecidas por Ames (1992) para transmitir un clima tarea. En este sentido parecen aspectos clave para mejorar la motivación: la presencia de variedad y novedad en las tareas, la cesión de responsabilidad al alumnado para participar en el proceso de toma de decisiones y en la evaluación, el reconocimiento de la mejora personal y el esfuerzo, la agrupación variada y siguiendo criterios diferentes, la evaluación del progreso individual, privada, significativa y evitando la comparación social, y el tiempo suficiente para practicar y mejorar en las tareas (para premisas y ejemplos más concretos revisar el apartado del procedimiento). De esta manera se puede conseguir que el alumnado se centre más en metas de maestría (relacionadas exclusivamente con la tarea y contenidos a aprender), refleje una motivación más autodeterminada y quizá estados psicológicos óptimos. Todo esto teniendo en cuenta que estas variables se relacionan con las consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas más positivas, entre las que cobra especial importancia la adherencia a la práctica física, objetivo prioritario de las clases de educación física.

No obstante, es necesario señalar que en este estudio solo se ha utilizado un grupo control y un grupo experimental que, además, no eran muy numerosos. Por ello, los resultados obtenidos deben calificarse como preliminares. Para dar un apoyo más fuerte a los resultados, futuras investigaciones deberían tratar de utilizar más grupos controles y experimentales, con un mayor número de participantes, sobre todo si tenemos en cuenta que los estudios cuasi-experimentales en situaciones naturales tienen la limitación de que existen muchas variables y efectos que no se pueden controlar. Por ejemplo, los alumnos llegan con determinadas orientaciones motivadoras previas que van a influir en el desarrollo de la clase; durante las clases de educación física tan solo se cuenta con dos horas semanales para interactuar con los estudiantes, y los padres, amigos, profesores y entrenadores también van a influir en su motivación. Para controlar más estos aspectos sería interesante que futuros estudios llevaran a cabo intervenciones a nivel situacional en diferentes momentos temporales (estudios longitudinales) para ver cómo los cambios en la motivación situacional pueden influir en la motivación contextual hacia la Educación Física.

## Referencias bibliográficas

- AMES, C. (1992). *Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes*. En G. C. ROBERTS (Ed.). *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Nueva York: Rand McNally & Company.
- CECCHINI, J.A., GONZÁLEZ, C., CARMONA, A. M., ARRUZA, J.A., ESCARTÍ, A. & BALAGUÉ, G. (2001). The Influence of the Physical Education Teacher on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety, and Pre- and Post-competition Mood States. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1-11.
- CERVELLÓ, E., MORENO, J.A., ALONSO, N. & IGLESIAS, D. (2006). Goal Orientations, Motivational Climate and Dispositional Flow of High School Students Engaging in Extracurricular Involvement in Physical Activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 87-92.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper & Row.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1991). *A Motivational Approach to Self: Integration in Personality*. En R. DIENSTBIER (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DIGELIDIS, N., PAPAIOANNOU, A., LAPARIDIS, K. & CHRISTODOULIDIS, T. (2003). A One-year Intervention in 7<sup>th</sup> Grade Physical Education Classes Aiming to Change Motivational Climate and Attitudes toward Exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- ELLIOT, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- ELLIOT, A. J. & CONROY, D. E. (2005). Beyond the Dichotomous Model of Achievement Goals in Sport and Exercise Psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1 (1), 17-25.
- ELLIOT, A. J. & MCGREGOR, H.A. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- FOX, K. R. & CORBIN, C. D. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and Preliminary Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- GONZÁLEZ-CUTRE, D., SICILIA, A. Y MORENO, J.A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en Educación Física. *Psicothema*, 20, 642-651.

- GONZÁLEZ-CUTRE, D., SICILIA, A., MORENO, J. A. Y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2009). Dispositional Flow in Physical Education: Relationships with Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- GOUDAS, M., BIDDLE, S. J. H. & FOX, K. (1994). Perceived Locus of Causality, Goal Orientations and Perceived Competence in School Physical Education Classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- GOUDAS, M., BIDDLE, S., FOX, K. & UNDERWOOD, M. (1995). It Ain't What You Do, It's the Way You Do It! Teaching Style Affects Children's Motivation in Track and Field Lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- GUAN, J., MCBRIDE, R. E. & XIANG, P. (2006). Reliability and Validity Evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in High School settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238.
- GUAN, J., XIANG, P., MCBRIDE, R. & BRUENE, A. (2006). Achievement Goals, Social Goals and Students' Reported Persistence and Effort in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- HODGE, K. & PETLICHKOFF, L. (2000). Goal Profiles in Sport Motivation: a Cluster Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 256-272.
- JACKSON, S. A. & EKLUND, R. (2002). Assessing Flow in Physical Activity: the Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- LIM, B. S. C. & WANG, C. K. J. (2009). Perceived Autonomy Support, Behavioural Regulations in Physical Education and Physical Activity Intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- MOLLER, A. C. & ELLIOT, A. J. (2006). The 2x2 Achievement Goal Framework: an Overview of Empirical Research. En A. MITTEL (Ed.), *Focus on Educational Psychology* (pp. 307-326). Nueva York: Nova Science Publishers, Inc.
- MORENO, J. A. & CERVELLÓ, E. (2005). Physical Self-perception in Spanish Adolescents: Effects of Gender and Involvement in Physical Activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- MORENO, J. A., GONZÁLEZ-CUTRE, D. & CHILLÓN, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 327-337.
- MORENO, J. A., GONZÁLEZ-CUTRE, D. Y SICILIA, A. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.



- (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- MORGAN, K. & CARPENTER, P. (2002). Effects of Manipulating the Motivational Climate in Physical Education Lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.
- NEWTON, M., DUDA, J. L. & YIN, Z. (2000). Examination of the Psychometric Properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a Sample of Female Athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- NTOUMANIS, N. & BIDDLE, S. J. H. (1999). A Review of Motivational Climate in Physical Activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- PAPAIIOANNOU, A. G., TSGILIS, N., KOSMIDOU, E. & MILOSIS, D. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- SICILIA, A., MORENO, J.A. & ROJAS, A.J. (2008). Motivational Profiles and Flow in Physical Education Lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 473-494.
- SMITH, R., SMOLL, F. & HUNT, E. (1977). A System for the Behavioral Assessment of Athletic Coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- TAYLOR, W. C., BLAIR, S. N., CUMMINGS, S. S., WUN, C. C. & MALINA, R. M. (1999). Childhood and Adolescent Physical Activity Patterns and Adult Physical Activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, 118-123.
- TAYLOR, I. M., NTOUMANIS, N. & STANDAGE, M. (2008). A Self-determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- URDAN, T. C. & MAEHR, M. L. (1995). Beyond a Two-goal Theory of Motivation and Achievement: a Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- VALLERAND, R. J. (2007). *Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. A Review and a Look at the Future*. En G. TENENBAUM, & R. C. EKLUND (Eds.). *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). New York: John Wiley.
- VALLERAND, R. J. & ROUSSEAU, F. L. (2001). *Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise: a Review Using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. En R. N. SINGER, H. A. HAUSENBLAS & C. M. JANELLE (Eds.). *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- WALLHEAD, T. L. & NTOUMANIS, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.



WANG, C. K. J., BIDDLE, S. J. H. & ELLIOT, A. J. (2007). The 2x2 Achievement Goal Framework in a Physical Education Context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.

WEIGAND, D. A. & BURTON, S. (2002). Manipulating Achievement Motivation in Physical Education by Manipulating the Motivational Climate. *European Journal of Sport Science*, 2 (1), 1-14.

**Dirección de contacto:** Álvaro Sicilia Camacho. Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ctra. Sacramento, s/n. 04120, La Cañada de San Urbano, Almería. E-mail: [asicilia@ual.es](mailto:asicilia@ual.es)



## **Ensayos e informes**



# La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora

## The Introduction of the New Degrees: Suggestions for Improvement

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-120

Pedro Martín Martín

Leslie Bobb Wolff

*Universidad de la Laguna. Facultad de Filología. Departamento de Filología Inglesa y Alemana. La Laguna, Tenerife, España.*

### Resumen

En el presente curso académico (2009-10), la mayor parte de las unidades departamentales en la Facultad de Filología de la Universidad de La Laguna han iniciado una etapa de transición a la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mediante la implantación paulatina de los nuevos grados. Este proceso supone un reto importante para todos los miembros de la comunidad universitaria, puesto que comporta unos cambios significativos en la concepción de la formación académica.

La nueva concepción de la enseñanza tiene fundamentalmente en cuenta el volumen del trabajo global realizado por el estudiante, incluyendo el esfuerzo dedicado al estudio autónomo. Asimismo, la consideración del aprendizaje a partir de competencias nos conduce a planificar nuestras asignaturas teniendo en cuenta el perfil profesional y las características particulares del alumnado. Esto requiere nuevas metodologías y métodos de evaluación más complejos que deben quedar claramente especificados en las guías docentes. Por otra parte, la acción tutorial cobra gran relevancia en este contexto, entendida como un sistema de ayuda a los estudiantes en el ámbito informativo, orientativo y formativo, no solo desde una perspectiva académica sino también personal, social y profesional. De este modo, la función docente e investigadora en el EEES debe ampliarse para cubrir otros aspectos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

El presente ensayo examina el concepto de formación académica en el marco del EEES en oposición al enfoque docente actual, así como las repercusiones que este concepto tiene en la planificación docente y en la función que debe desempeñar el profesor universitario en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se hace una valoración de las dificultades percibidas tras la finalización de la impartición de las enseñanzas correspondientes al primer curso y se ofrecen propuestas de mejora para tener en cuenta en los cursos sucesivos.

*Palabras clave:* EEES, competencias, guías docentes, acción tutorial, función docente, formación académica, proceso de enseñanza-aprendizaje, propuestas de mejora.

### **Abstract**

This academic year (2009-2010), the majority of the departmental units at the School of Philology of the University of La Laguna have begun to experience a period of transition, leading to integration into the European Higher Education Area (EHEA), by means of the gradual introduction of new EHEA-compliant degrees. This process is a major challenge for all the members of the university community, since the process entails significant changes as regards the concept of academic instruction.

The new concept of academic instruction mainly considers the total amount of work done by students, including the effort they put into independent study. Moreover, because learning will be competence based, the professional profile and individual features of students are taken into account in course planning. This requires new methodologies and more complex assessment criteria that must be clearly specified in programme guides. Moreover, tutorial action takes on great importance in this context, since it is seen as a system for helping students with information, guidance and instruction, not only academically but also personally, socially and career-wise. Thus the teaching and research function of lecturers in the EHEA must be widened to cover other aspects that serve to enrich students' comprehensive development.

This essay explores the concept of academic instruction within the framework of the EHEA, as opposed to the present teaching focus, and the repercussions that this concept has on syllabus design and on the role that university teachers have to fulfil in the new teaching/learning process. Some reflection is offered on the difficulties perceived after the completion of the first year and some suggestions are given for improving academic instruction in the years to come.

*Keywords:* EHEA, competences, programme guides, tutorial action, teaching function, academic instruction, teaching/learning process, suggestions for improvement.

## Introducción

Como respuesta a la creciente necesidad de replantearnos el proceso de enseñanza-aprendizaje, en estos momentos las universidades españolas se encuentran inmersas en una etapa de transición de los actuales estudios de enseñanza superior a la integración en el denominado Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), donde se impulsa la cooperación europea para adoptar unas metodologías educativas y titulaciones comparables que faciliten la movilidad de los estudiantes, con el objetivo de promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores, lo cual, a su vez, fomenta un indudable enriquecimiento cultural.

En la Facultad de Filología de la Universidad de La Laguna (ULL), en concreto, en el presente curso académico (2009-10), hemos iniciado el período de transición de las actuales licenciaturas de Filología Inglesa, Filología Clásica y Filología Hispánica a los nuevos grados de Estudios Ingleses, Estudios Clásicos y al grado en Español: Lengua y Literatura, respectivamente, los cuales terminarán por implantarse completamente en el curso 2012-13, fecha en la que se extinguirá en su totalidad el plan aún vigente de 1994. Del mismo modo, la actual licenciatura de Filología Francesa tiene previsto dar paso al nuevo grado en Estudios Francófonos Aplicados a partir del próximo curso académico (2010-11).

La implantación de los nuevos títulos y el proceso de extinción simultánea de los antiguos supone un reto importante, tanto para el profesorado como para el alumnado, puesto que comporta unos cambios significativos en la concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje más autónomo del alumno, adecuándose, en mayor medida, a las exigencias de la formación superior de la sociedad contemporánea. Pero para enfrentarnos a este reto que se nos plantea en nuestro ámbito formativo debemos partir del conocimiento de las bases fundamentales sobre las que está cimentada la convergencia europea.

En el presente ensayo se examina el nuevo modelo de enseñanza universitario, ya que ello constituye un elemento clave en el enfoque que se le debe dar al diseño curricular. De forma particular, este ensayo se centra en explorar el concepto de formación académica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en oposición al enfoque docente actual, y las repercusiones que este concepto tiene en el papel que debe desempeñar el profesor universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se hace una valoración de las dificultades percibidas tras la finalización de la impartición de las enseñanzas correspondientes al primer año del presente curso académico y se ofrecen propuestas de mejora con vistas a su aplicación en cursos posteriores.

## El concepto de docencia y de crédito ECTS

Las principales diferencias entre el enfoque docente actual y el que demanda el EES están fundamentadas en la concepción de lo que significa la formación académica del estudiante y el concepto del término *crédito*. Mientras que en el actual sistema universitario español la unidad *crédito* está definida en relación a las horas de docencia impartidas (un crédito es equivalente a 10 horas lectivas), en el nuevo sistema educativo, el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) se define como la unidad de valoración del trabajo global del estudiante en el que no solo se considera el número de horas de asistencia a las clases teóricas y prácticas, sino también el esfuerzo dedicado al estudio autónomo: la preparación de trabajos tutorizados (lecturas, trabajos escritos, seminarios, etc.) que los alumnos deben realizar para alcanzar los objetivos formativos de la materia que imparte el profesor, y a la preparación y realización de exámenes. Frente al actual valor del crédito equivalente a diez horas lectivas, el crédito europeo equivaldría a 25-30 horas de trabajo del estudiante. Esta nueva concepción de la enseñanza, basada fundamentalmente en el volumen del trabajo total del estudiante y no en las horas de clase, determina que el nuevo enfoque se centre en el aprendizaje de los estudiantes y no en la docencia de los profesores, tal como se ha llevado a cabo hasta el momento en las universidades españolas.

Del mismo modo, la consideración del aprendizaje a partir de competencias nos sitúa ante unos cambios significativos que nos conducen a pensar en nuestras asignaturas teniendo en cuenta el perfil profesional y las características del alumnado. Además, significa preparar a nuestros estudiantes para que desarrollen un aprendizaje autónomo y para que incorporen herramientas que vayan más allá de la mera adquisición de conocimientos, estimular el interés por saber más, enseñar a valorar de forma crítica la realidad y a tener un pensamiento reflexivo (Monereo y Pozo, 2003; Lázaro, 2004; García Valcárcel, 2008).

## El concepto de competencia

En el ámbito universitario tradicional se ha difundido la idea de que una formación basada únicamente en la adquisición de conocimientos puede proporcionar una práctica adecuada en un campo específico, que las actitudes no son objeto de la formación

universitaria sino de tramos educativos anteriores, o que las habilidades o capacidades están más relacionadas con las aptitudes personales que con el aprendizaje (Cebrián, 2003). En consonancia con estas ideas generalizadas, hasta el momento los planes de estudios universitarios se han elaborado en función de unos contenidos que los alumnos debían dominar. La introducción de la práctica profesional en la formación universitaria en el EEES supone una aproximación a la incorporación de competencias, de tal forma que el perfil profesional desplaza inevitablemente el contenido como punto de referencia para el aprendizaje. Según este enfoque, el principal criterio para diseñar los planes de estudio es el conjunto de competencias que se pretende adquirir y a partir de estas se decidirá la metodología de aprendizaje más adecuada para adquirirlas, la selección de los contenidos necesarios y los criterios y procedimientos de evaluación que se van a utilizar para comprobar que se han adquirido realmente las competencias.

El término *competencia* podría definirse como «el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada» (Monreal Gimeno, 2005, p. 41). De esta definición se destaca la idea de que para desempeñar con éxito una actividad académica o profesional se requieren conocimientos, actitudes y destrezas para resolver los problemas de forma autónoma y creativa, así como para colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo. El término *competencia* en el marco del EEES constituye, pues, un concepto complejo que engloba, por una parte, las características que definen la base de la personalidad del estudiante (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto -actitudes y valores-), denominadas *competencias específicas*, y que están asociadas a áreas de conocimiento concretas; por otra parte, aquellas características relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades, conocidas como *competencias genéricas*, y que pueden generarse en cualquier titulación.

En definitiva, el desarrollo adecuado de estos tipos de competencia sirve para propiciar una formación integral del estudiante. No obstante, tal como señala Echevarría (2001), trabajar el currículo en base a competencias supone un proceso más complejo que hacerlo en función de contenidos, puesto que se debe favorecer el crecimiento continuo de las competencias en contextos específicos que permitan que el estudiante experimente en situaciones profesionales y académicas reales. Para ello, se requieren nuevas metodologías y, por tanto, nuevos métodos de evaluación en general bastante más complejos que los referidos a contenidos.



## Los planes de acción tutorial en el EEES

La preocupación por la calidad e innovación académicas en el marco del EEES obliga a mejorar la atención al alumnado mediante un apoyo y seguimiento más individualizado desde el comienzo de sus estudios hasta el período de la inserción laboral. En este modelo cobra gran relevancia la acción tutorial, entendida como un sistema de ayuda a los estudiantes en el ámbito informativo, docente y en la orientación de un modo personal para posibilitar su ajuste a la institución universitaria, orientar los procesos de aprendizaje, mejorar el aprovechamiento académico y asesorarles en la elección de estudios y materias curriculares, así como en los procesos de transición académica y profesional.

Los planes de acción tutorial, según Álvarez y González (2008), contemplan dos modalidades fundamentales de tutoría:

La tutoría académica-formativa: hace referencia a la labor informativa y formativa que debe llevar a cabo el profesorado ligada al proceso de trabajo que se sigue en cada asignatura, con la finalidad de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia para mejorar el rendimiento académico y desarrollar métodos de trabajo y de estudio que posibiliten la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje.

La tutoría de carrera: está relacionada con el apoyo al estudiante a lo largo de su itinerario formativo, potenciando la adquisición de competencias, no solo de tipo académico, sino personal, social y profesional. Desde esta perspectiva, este tipo de tutoría constituye una actividad transversal, no vinculada a una sola materia, programada y longitudinal, a lo largo de un ciclo de estudios, con la que se pretende ofrecer al estudiante apoyo y seguimiento directo de las decisiones que debe tomar durante sus estudios.

## La práctica docente: las funciones del profesor en el EEES

Como ya hemos apuntado anteriormente, la labor docente e investigadora del profesor debe ampliarse para cubrir otros aspectos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, de tal forma que no solo se contemplen las horas dedicadas a impartir enseñanzas presenciales de tipo teórico-práctico, sino también la realización de otras actividades académicas dirigidas. Para ello, el profesor-tutor debe integrar la tutoría

dentro de las actividades docentes, planificando en este tiempo y espacio acciones, estrategias o actividades que potencien el aprendizaje y el desarrollo de capacidades en su alumnado (Urbaneja, 2003; Lázaro, 2004; Álvarez y González, 2008).

Por otra parte, en el marco del nuevo sistema el profesorado debe estar dispuesto a innovar en determinados aspectos tales como la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que les permiten poder transmitir conocimiento y contribuir a la formación del estudiante en diversas condiciones tales como, por ejemplo, el estudiante que no puede acudir al aula debido a circunstancias de coincidencia de horarios de trabajo, incapacidad física o distancia geográfica.

En este sentido, la función tutorial en línea implica la realización de actividades diferentes a las realizadas en las clases o tutorías presenciales, y el papel del profesor es el de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, por lo que es notablemente diferente al que normalmente desempeña en la formación presencial.

Se trata de desarrollar una metodología cooperativa centrada en la participación activa del alumno en la que exista interacción no solo entre el profesor y los alumnos sino también entre los propios alumnos. Por consiguiente, las aportaciones de las TIC al proceso de formación universitaria indudablemente favorecen el aprendizaje de los alumnos y enriquecen nuestra labor docente, solventándose la mayoría de sus inconvenientes con la práctica, desarrollo y mejora del profesorado en este tipo de competencias.

La labor del profesor en el EEES se podría definir, de este modo, como una combinación de impartición de conocimientos, entrenamiento, y monitorización de las destrezas en el alumnado a través de tutorías personalizadas, donde se intente potenciar competencias tanto específicas como transversales. Cabría además señalar las expectativas que tienen los estudiantes ante la figura del tutor. Según los trabajos realizados por Lázaro (2004), destacan como cualidades personales del tutor la «afectividad» (46%), seguida de «autoridad-serenidad» (15%), «justicia» (13%) y «respeto» (12%). Esto implica que el profesor no solo ha de poseer competencias científicas, investigadoras y didácticas, sino también competencias en comunicación y relación empática.

## La guía docente como instrumento de innovación metodológica

En el marco del EEES, las guías docentes de las materias o asignaturas constituyen una herramienta fundamental para planificar la docencia desde un enfoque curricular. Es-

tas, a su vez, deben ir precedidas de una guía académica que las sitúe en el contexto más general del plan de estudios de cada titulación.

Mientras que en el actual sistema los programas reflejan solamente los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que va a seguir el profesor en su materia, la guía docente hace referencia a la programación general de una asignatura que debe reflejar la distribución de la carga de trabajo que constituye el conjunto de actividades a desarrollar por el alumnado, en el período de trabajo atribuido a la materia, y que se planifica en función de las competencias que estos van a poner en práctica en escenarios profesionales. Por lo tanto, la guía docente tiene como objetivo principal orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sobre todo en lo relativo a la búsqueda de la información y acerca del tiempo que los estudiantes deben utilizar para el desarrollo de las diferentes actividades programadas.

Por otra parte, habría que incluir en la guía docente algunas consideraciones generales sobre la evaluación de la materia (de qué tipo será, si habrá parciales, si se contarán trabajos o prácticas). Se aconseja ofrecer, al menos, dos modalidades de evaluación: una para los que asisten normalmente al curso (evaluación continua) y otra para los que solamente vayan a hacer el examen final. Del mismo modo, conviene incluir los aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación, los criterios que se emplearán para evaluarlos, y el peso de cada aspecto evaluado.

La planificación explícita en las guías docentes, centrada en el aprendizaje a partir de competencias, en definitiva, supone explicar los objetivos, poner de manifiesto la organización modular que permita la adquisición de dichos objetivos a través de prácticas, seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos, escoger contenidos en consonancia con tales objetivos o competencias y preparar un plan de evaluación de los procesos y resultados garantizando, a través del diseño, el rigor de la evaluación.

## **Dificultades percibidas y propuestas de mejora**

En varias ocasiones, durante el transcurso del presente curso académico y tras la finalización de los dos cuatrimestres correspondientes al primer curso en los grados antes mencionados, los profesores implicados en la impartición de las diversas asignaturas hemos puesto nuestras ideas en común a modo de reflexión sobre las dificultades percibidas a lo largo del desarrollo de este primer curso.

En general, el rendimiento académico de los estudiantes ha sido aceptable; sin embargo, ha habido factores que han impedido una óptima impartición de las clases, tales como la falta de mobiliario adecuado para la ejecución de los seminarios y tutorías grupales (sillas móviles) o que la división de grupos por apellidos en los turnos de mañana y tarde (A-K Y L-Z respectivamente) no ha sido la acertada, en la medida en que ha habido una gran desproporción en el número de alumnos en cada turno, lo que ha dado lugar a la existencia de grupos de mañana muy numerosos. En este sentido, nos hemos planteado la necesidad de acondicionar de mejor manera el material de las aulas para facilitar la impartición de los seminarios y tutorías grupales de una forma más adecuada, así como de articular un nuevo sistema para el próximo curso que permita hacer una división más equitativa de los grupos.

Uno de los principales problemas con los que nos hemos encontrado es que, a pesar de que en las clases iniciales los profesores nos hemos centrado en explicar las diferencias más destacables entre el actual sistema educativo y el propuesto en el EEES, a los estudiantes les ha resultado difícil asimilar el concepto de mayor cantidad de trabajo autónomo que se les requiere realizar fuera del aula, quedándose en muchas ocasiones con la falsa idea de que el tener menos horas de clases presenciales significa disponer de más tiempo libre para realizar actividades no relacionadas con el ámbito académico.

Consideramos que el aprendizaje autónomo es un proceso paulatino que se va adquiriendo gradualmente. Para fomentarlo, proponemos la frecuente realización de ejercicios de autoevaluación que les ayuden a tomar conciencia de la auto-responsabilidad, y que deberían incluir preguntas del tipo: «¿Cuánto tiempo has dedicado esta semana al estudio de esta asignatura?». El énfasis en la evaluación continua es otro aspecto que les puede ayudar a reflexionar sobre el valor que tiene la realización de las tareas asignadas a lo largo del curso.

En relación con este punto, en términos generales, nos ha llamado mucho la atención el alto grado de inmadurez de los estudiantes de este primer curso en relación con el de los estudiantes de curso anteriores, que se ha manifestado en muchos casos en actitudes tales como ponerse a hablar entre ellos cuando el profesor está dando explicaciones en clase o la falta de responsabilidad a la hora de traer hechas las tareas asignadas como trabajo fuera de clase. Este tipo de actitudes la hemos interpretado como un reflejo de los valores de la sociedad actual en la que, de manera creciente, parece que va imperando la cultura del mínimo esfuerzo. En este sentido, nos hemos planteado la necesidad de mantener una línea de actuación más coordinada entre los profesores para poder paliar este tipo de cuestiones, a la vez que tendríamos que

poner más énfasis en la importancia de la participación activa en clase y el fomento de la motivación.

En cuanto a la ejecución de los planes tutoriales, si bien las tutorías personalizadas han resultado altamente positivas para los estudiantes, para el profesorado ha significado una carga docente añadida que no se ha visto recogida en el cómputo global del encargo docente de cada profesor, especialmente cuando se trata de clases con gran número de estudiantes. En este sentido habría que revisar el nuevo modelo para la estimación del encargo docente de tal forma que considere con mayor precisión el tiempo de dedicación real que invierte el profesorado en el desarrollo de las tutorías académico-formativas.

En lo referente al uso de las TIC como complemento a la docencia presencial, la mayoría del profesorado ha manifestado su satisfacción general en cuanto a la aplicación didáctica de las aulas virtuales, destacando su especial utilidad a la hora de suministrar material, coordinar actividades a nivel individual y como medio de comunicación con los estudiantes. En este sentido, han resultado particularmente útiles a la hora de comunicarse con aquellos estudiantes que, principalmente por motivos laborales, no han podido asistir con regularidad a las clases presenciales. Por otra parte, el principal inconveniente que todos hemos señalado ha sido que el manejo adecuado del aula virtual requiere grandes dosis de planificación y de inversión de tiempo (no contabilizado y nulamente remunerado) por parte del profesorado, siendo este un aspecto que igualmente habría que considerarse en un nuevo modelo de cómputo del encargo docente.

Otro aspecto a destacar es que, frente al indudable valor que tienen las guías docentes como orientadoras en el proceso de aprendizaje del estudiante, al contener gran cantidad de información, la mayoría de los estudiantes han optado por no leerlas, por lo que en este punto sugeriríamos que, aparte de la guía docente oficial disponible a través de Internet, se elaborara una versión alternativa más reducida para entregar en clase en la que se destaquen los aspectos más prácticos para el alumnado, tales como la programación de la asignatura, el tiempo que deben dedicar al estudio autónomo, o los criterios de evaluación y el peso de cada aspecto evaluado.

En relación con las guías docentes, cabría también señalar que el nuevo concepto de crédito introduce un esquema de racionalidad didáctica bastante riguroso, de tal forma que el intentar cronometrar de forma pormenorizada todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en las guías docentes puede ser complicado dado el componente relativamente imprevisible inherente a ello. Se ha dado el caso de que, en un determinado momento, fue más conveniente realizar algún tipo de cambio

metodológico (p. ej. trabajo en grupos en lugar de individual) o de reorganización del número de actividades a realizar. En este sentido, creemos que las guías docentes deben contemplar un componente de flexibilidad o de negociación con el alumnado sobre el enfoque, metodología, etc., a la hora de impartir un determinado tema de una materia.

Finalmente, un aspecto que quisiéramos destacar en relación con la planificación de una materia y la impartición adecuada de las enseñanzas es la necesaria coordinación entre los profesores de una misma materia y de un curso en su totalidad. Para potenciar este aspecto se necesita trabajar en grupo y dialogar, poniéndose en común una serie de ideas e intentando buscar soluciones a los problemas planteados. Consideramos verdaderamente que compartir experiencias sobre nuestra actividad docente es la mejor forma de mejorarla.

## Conclusión

A modo de conclusión quisiéramos señalar que, más allá de los objetivos inicialmente descritos, el presente ensayo ha pretendido propiciar un momento de reflexión sobre el período de transición en el que nos encontramos. La planificación de la docencia, siguiendo las recomendaciones de la convergencia europea, supone una transformación en la que el eje fundamental no es la enseñanza, sino el aprendizaje. La consideración del aprendizaje a partir de las competencias nos sitúa ante unos cambios significativos, que nos conducen a preparar a nuestros estudiantes para que desarrollen un aprendizaje autónomo y para que incorporen herramientas que vayan más allá de la mera adquisición de conocimientos. Toda esta nueva concepción de la formación académica supone un reto verdaderamente importante que todos los miembros de la comunidad académica debemos estar dispuestos a afrontar.

Por consiguiente, el éxito de esta reforma en nuestro país depende, en gran medida, de la buena voluntad por parte del alumnado y el profesorado para adaptarse al nuevo concepto de formación académica. Del mismo modo, resulta fundamental el apoyo en materia económica de las distintas instituciones políticas, de tal forma que los centros educativos puedan disponer de los recursos adecuados (espacios, personal, equipamientos e infraestructura) para la impartición de las enseñanzas, así

como de las becas necesarias que permitan a los estudiantes realizar una verdadera movilidad interuniversitaria.

Por último, debemos mencionar el énfasis que se está poniendo en el nuevo sistema en el fomento de capacidades tales como el estudio crítico y autónomo del estudiante, que han resultado ser deficientes en nuestro sistema educativo y que resultan absolutamente necesarias en nuestra actual sociedad cambiante, donde la realidad demuestra que el objetivo primordial de nuestros estudiantes es el encontrar trabajo, lo antes posible una vez terminados sus estudios, en un mercado laboral que demanda trabajadores con ciertas capacidades críticas, de innovación y adaptables a situaciones diversas. Por lo tanto, inevitablemente tenemos que responder a las nuevas demandas sociales; sin embargo, tanto en la elaboración como en la aprobación de las nuevas titulaciones, lejos de seguir unos criterios puramente mercantilistas, las instituciones universitarias y los estamentos políticos nunca deberían olvidar cuál ha sido siempre el verdadero espíritu de la tradición cultural universitaria.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, P. Y GONZÁLEZ, M. (2008). *Los planes de tutoría en la universidad: una guía para la implantación*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- CEBRIÁN, M. (2003). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. En M. CEBRIÁN (Ed.). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (pp. 27-41). Madrid: Nancea.
- ECHERRÍA, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Relieve*, v. 14, 2, 1-14.
- LÁZARO, A. (2004). La necesidad de la tutoría en la calidad universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 63-84.
- MARTÍNEZ, M. Y ESTEBAN, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84.
- MEDINA RUBIO, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.

- MÉNDEZ, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- MONREAL-GIMENO, M. C. (2005). Las guías docentes como instrumento de innovación en la enseñanza superior en el marco de la convergencia europea. *Educatio*, 23, 33-47.
- MONEREO, C. Y POZO, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- URBANEJA, L. (2003). La aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación a la función tutorial en los sistemas de Educación a Distancia. En P. ÁLVAREZ Y H. JIMÉNEZ (Eds.). *Tutoría universitaria* (pp. 123-136). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.

**Dirección de contacto:** Pedro Martín Martín. Universidad de la Laguna. Facultad de Filología. Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Campus de Guajara. 38071, La Laguna, Tenerife. E-mail: pamartin@ull.es







## **Experiencias educativas (Innovación)**



# Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia

## Evaluation of a Tutoring and Mentoring Model in Distance Higher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-119

Marifé Sánchez García

Nuria Manzano Soto

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). Madrid, España*

Angélica Rísquez López

*Universidad de Limerick. Center for Teaching and Learning. Limerick, Irlanda*

Magdalena Suárez Ortega

*Universidad de Sevilla. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sevilla, España*

### Resumen

El presente trabajo aporta un modelo de orientación tutorial y mentoría universitaria que ha sido aplicado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia a lo largo de dos cursos académicos, con la finalidad de acoger y orientar a los estudiantes de nuevo ingreso, para facilitar su óptima transición y adaptación académica desde el inicio de sus estudios.

Diseñado con la metodología a distancia, el modelo integra las figuras del consejero/a (desempeñada por profesorado tutor) y del *compañero-mentor* (alumnado de últimos cursos), y combina el uso de la *e-mentoría* con la mentoría cara a cara. El *plan de orientación tutorial* constituye el eje desde el cual se organiza la actividad orientadora, iniciándose con la formación específica de las figuras intervinientes a través de seminarios virtuales. De esta forma, el nuevo estudiante puede disponer de un consejero personal y de un compañero-mentor que le orienten y aconsejen durante, al menos, su primer curso universitario.

En la validación del programa se empleó un diseño complejo de investigación evaluativa, del proceso y del producto, utilizando para la obtención de datos cuestionarios ad hoc, entrevistas, diarios, registros y grupos de discusión.

Los resultados obtenidos vienen a corroborar los beneficios que esta modalidad de orientación aporta a los participantes. Las evaluaciones llevadas a cabo describen las necesidades de orientación de los estudiantes, cómo se ha desarrollado la relación de ayuda, sobre qué aspectos, y con qué vías de comunicación. Asimismo, se atiende a la valoración general del programa y a la satisfacción de las expectativas de los participantes.

Desde el balance de beneficios, se puede concluir que el modelo constituye una alternativa viable y aplicable en la Enseñanza Superior a distancia. Igualmente, permite mostrar la idoneidad de esta metodología para lograr una relación de mentoría flexible y adaptada a las necesidades de cada estudiante.

*Palabras clave:* mentoría, e-mentoría, tutoría, transición académica, orientación universitaria, Educación Superior, Educación a distancia

### **Abstract**

This paper reports a model of tutorial guidance and mentoring in college that has been implemented at the Spanish National University for Distance Education for two academic years, in order to welcome new students and provide them with orientation, thus enhancing the quality of their academic transition and early adjustment.

Designed with the distance methodology, the model incorporates the role of the advisor (played by a faculty mentor) and peer mentors (senior students) and combines the use of e-mentoring with face-to-face mentoring. This guidance intervention is organised around the Tutorial Guidance Plan, starting with web-based specific training for those involved. Thus, new students can receive guidance and advice from a personal advisor and a peer mentor for at least their first year at university.

The programme was validated using a complex research design to assess the process and product. Data were collected using ad-hoc questionnaires, interviews, diaries, records and discussion groups.

The results corroborate the benefits participants gained from this mode of guidance. The evaluations describe students' orientation needs, the evolution of the helping relationship, the points it addressed and the means of communication used. A general assessment of the programme and the satisfaction of participants' expectations is also given.

From the assessment of benefits, it is concluded that the model is viable and applicable in distance higher education. Also, the model makes it possible to demonstrate the suitability of this methodology for achieving a flexible mentoring relationship tailored to the needs of each student.

*Keywords:* mentoring, e-mentoring, tutoring, academic transition, university orientation, higher education, distance education.

## Introducción

El actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) subraya la necesidad de adoptar metodologías de trabajo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y de sus competencias con una enseñanza centrada en el estudiante desde una perspectiva de competencias de *aprendizaje permanente a lo largo de la vida (lifelong learning)*. En ese marco, la resolución sobre orientación permanente en Europa (Consejo de Europa, 2008) señala el papel de la orientación para proporcionar apoyo a los ciudadanos durante la transición entre distintos niveles y sectores educativos, sistemas de formación y vida profesional.

De ahí que los mecanismos de orientación en las universidades deban incrementar sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan adaptarse a las transiciones que tendrán que afrontar desde el inicio de sus estudios, tomar decisiones académicas, explorar perfiles profesionales para su futura inserción laboral, y superar las dificultades que puedan encontrar a lo largo de esos procesos.

Las nuevas iniciativas orientadoras refuerzan el modelo tradicional basado en los servicios de orientación y los sistemas de orientación tutorial, ambos elementos necesarios e imprescindibles para la calidad universitaria (Sánchez, Guillaumon, Ferrer-Sama, Martín, Pérez y Villalba, 2007).

En ese marco, la tutoría y, más recientemente, la mentoría son prácticas en expansión en las universidades españolas, que proporcionan orientación a más personas, de una manera más cercana, constante y adaptada a las necesidades del estudiante, especialmente en los momentos de transición o dificultad académica.

La mentoría consiste en una actividad interactiva que se establece entre un individuo con experiencia (el mentor) y otro con menos experiencia (el mentorizado), con el objetivo final de desarrollar las competencias y la capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda (Single & Muller, 1999).

En el ámbito anglosajón, la mentoría (*mentoring*) y la mentoría electrónica (*e-mentoring*) son unas prácticas ampliamente utilizadas dentro y fuera de las universidades desde los años setenta como herramienta para facilitar los procesos de ajuste y transición o desarrollo personal y profesional (Rísquez, 2006).

En nuestro país, es frecuente la identificación de *mentoría* con el apoyo entre pares, distinguiéndola de un concepto de *tutoría* basado en la relación profesor-alumno

(García Nieto, Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2005). Entre las primeras experiencias de mentoría universitaria, cabe citar el *Proyecto SIMUS* aplicado en las universidades de Sevilla, Cádiz, Granada, Murcia y Complutense de Madrid; el *Proyecto Mentor*, por parte de las Universidades Politécnica de Madrid, Sevilla y Complutense de Madrid; partiendo del *proyecto REMUC* (Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2003-04), en ambos casos combinando la presencialidad con el apoyo electrónico. Más recientemente se ha creado la *Red de Mentoría* que agrupa actuaciones en las universidades Politécnica de Madrid, de Las Palmas, Europea de Madrid y de Oviedo (Sánchez Ávila, 2009). Sin embargo, la proliferación de programas y experiencias de tutoría y mentoría en las universidades no ha venido acompañada del nivel de investigación que sería esperable, y son todavía escasos los estudios empíricos publicados.

Con el creciente desarrollo de la enseñanza virtual y, particularmente, en el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), resulta imprescindible desarrollar modelos que integren la metodología a distancia. En ese objetivo se inscribe el modelo que aquí presentamos.

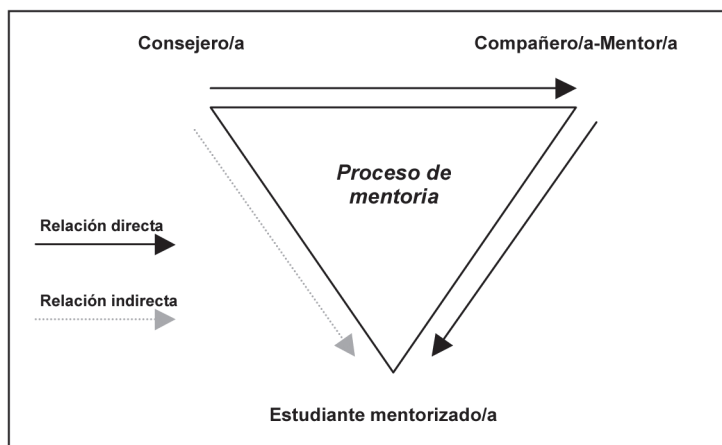
## Descripción del modelo

El modelo de orientación tutorial y mentoría ha sido planteado en el contexto de la UNED, partiendo de las necesidades específicas de su alumnado. Estas, al igual que el propio estudiantado, son muy diversas, en cuanto a edad, nivel curricular de acceso, experiencias formativas previas, motivaciones, expectativas, etc. En el caso de la UNED, además, tienen especial importancia la manera de estudiar y de organizar el tiempo, el uso de los recursos tecnológicos, y las exigencias metodológicas derivadas de la enseñanza a distancia. Al tratarse generalmente de estudiantes adultos, hay que añadir las dificultades de articular la vida de estudiante con las responsabilidades laborales y familiares. Estas peculiaridades hacen difícil adoptar modelos de mentoría presencial que ya se utilizan en algunas universidades. Por esta razón, ha sido necesario desarrollar un modelo que tuviese en cuenta este conjunto de circunstancias.

Dentro de este modelo, el *Plan de Orientación Tutorial (POT)*, es un documento nuclear de todo el programa de orientación tutorial y mentoría en un CA. Está diseñado por una comisión integrada por el conjunto de consejeros participantes, el/la responsable de orientación del centro, una representación de los estudiantes,

y personas directivas del centro. A través del plan se establecen el proceso de difusión del programa, los mecanismos organizativos internos, los compromisos, los procedimientos de asignación de participantes a cada grupo y subgrupo de mentoría, y las estrategias de evaluación. El POT se inicia con la formación de las dos figuras participantes en el programa, el/la *consejero/a* y el/la *compañero-mentor/a*, mediante un seminario de 40 horas, como una metodología combinada online/presencial; para lo cual se han elaborado los materiales de formación y diseñado los cursos virtuales.

FIGURA I. Relación triádica: consejero/a, compañero/a-mentor/a y estudiante (adaptado de García Nieto et ál., 2005, p.39)



Fuente: elaboración propia.

El proceso de orientación a través de la mentoría se basa en un modelo de consulta, estableciendo por tanto una relación triádica, en la que el consejero asesora y supervisa al compañero-mentor y este orienta de forma directa al estudiante mentorizado, desde una relación de mentoría entre iguales (Figura I).

La figura del *consejero*, desempeñada por un profesor/a tutor/a del centro asociado, asegura la coordinación, el asesoramiento, el seguimiento y el apoyo constante a su grupo de compañeros-mentores y de estudiantes mentorizados a lo largo de todo el proceso.



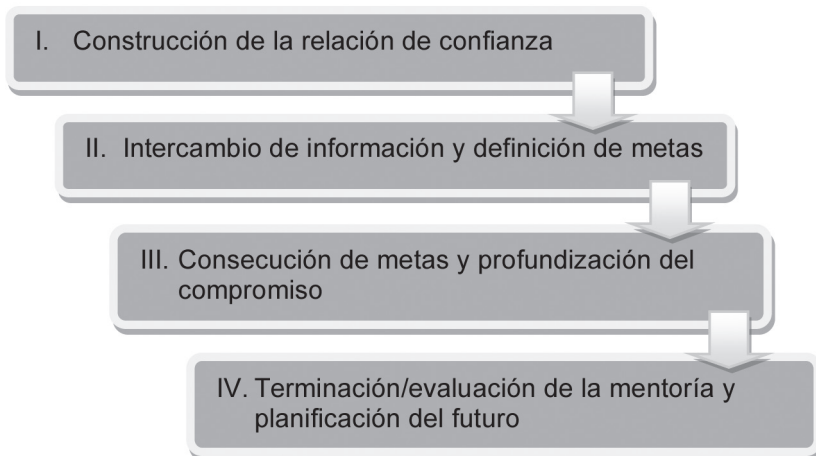
La figura del *compañero-mentor* es desempeñada por un estudiante de últimos cursos que ha logrado una buena adaptación académica y que ha adquirido competencias adecuadas de estudio. Ocupa un lugar fundamental en el modelo con la función de desarrollar una relación de mentoría de forma progresiva y positiva, en sintonía con las *habilidades claves de mentoría*: la construcción gradual de la confianza, la escucha activa, el estímulo y el aliento permanentes, y la definición de metas y construcción de capacidades. Como reconocimiento a su labor, recibe créditos de libre configuración una vez concluida su participación durante un curso.

Para ello, el *compañero-mentor/a* debe abordar de forma óptima una serie de etapas o fases de actuación, en las que se trabaja progresivamente para lograr las metas propuestas según el plan previsto y para desarrollar en el estudiante mentorizado la capacidad para resolver sus propios problemas y tomar sus decisiones. La tarea del *compañero-mentor* se centrará en escuchar, apoyar, estar disponible, animar y sugerir posibilidades al estudiante, incluyendo el abanico de posibilidades de ayuda del que el centro y la universidad disponen. Tanto en la mentoría cara a cara como en la e-mentoría, el proceso de mentoría se desarrolla a través de las siguientes fases o etapas (estructura del protocolo de actuación):

---

FIGURA II. Fases de la mentoría

---



Fuente: elaboración propia.

Como mecanismos de comunicación a lo largo del proceso se han utilizado varias vías: la plataforma virtual, el correo electrónico ordinario, el teléfono y la relación cara a cara.

En este modelo, la actividad está centrada y dirigida por el estudiante mentorizado, que ha de ser el protagonista del proceso en todo momento. A su vez, esto implica también una responsabilidad y un compromiso por su parte, encaminado a participar activamente en las actividades del programa, teniendo claro el papel que ha de ejercer cada uno de los agentes implicados.

## Metodología de evaluación

El modelo ha sido aplicado de forma experimental durante los cursos 2007-08 y 2008-09 y evaluado desde un diseño basado en el modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) de toma de decisiones de Stufflebeam y Webster (1980), a partir de los siguientes objetivos:

- Aplicar de forma experimental este modelo en varios centros asociados de la UNED.
- Evaluar el contexto, el proceso y el producto del programa, recogiendo las propuestas, experiencias y aportaciones de los participantes.
- De acuerdo con los resultados obtenidos, ajustar la propuesta de modelo en los distintos elementos y estrategias.

La muestra de participantes, de carácter incidental, ha sido de 258 estudiantes mentorizados, 35 compañeros-mentores y 18 consejeros/as (tutores) pertenecientes a 5 centros asociados (Talavera de la Reina, Cádiz, Segovia, Calatayud y Tortosa). Para la coordinación de todo el programa ha sido esencial la participación del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la sede central-UNED, así como de los respectivos coordinadores/as del COIE en cada centro asociado.

**TABLA I.** Planteamiento de la evaluación

Modalidades de evaluación	¿Qué se evalúa? Variables	¿Cómo se evalúa? Instrumentos	Informantes
Evaluación del contexto	Necesidades de orientación	• Cuestionario de necesidades de orientación	Estudiantes
		• Análisis documental	Diversos estudios e informes
Evaluación del proceso	Interacciones y comunicaciones	• Diario de seguimiento del grupo	Consejero/a Compañero-mentor/a
		• Registro de comunicaciones	Consejero/a Compañero-mentor/a
	Satisfacción de los participantes	• Cuestionario de seguimiento del proceso de mentoría (Compañero-mentor/a)	Compañero-mentor/a
	Actividades, recursos e incidencias	• Cuestionario de seguimiento del proceso de mentoría (Estudiante)	Estudiante
Evaluación del producto	Motivación y expectativas	• Cuestionario sobre resultados del programa de mentoría (Consejero) • Memoria final del grupo de mentoría • Ficha de evaluación de desempeño del compañero-mentor • Entrevista telefónica	Consejero/a
	Satisfacción de los participantes	• Cuestionario sobre resultados del programa de mentoría (Compañero-mentor/a)	Compañero-mentor/a
	Impactos y beneficios	• Memoria final del subgrupo de mentoría • Entrevista telefónica • Grupo de discusión	
		• Cuestionario sobre resultados del programa de mentoría (Estudiante mentorizado/a) • Entrevista telefónica	Estudiante

Fuente: elaboración propia.

La recogida de datos se ha efectuado de acuerdo con el planteamiento de modalidades de evaluación, variables e instrumentos recogidos en la Tabla I. Se han realizado análisis descriptivos, estudiando de forma triangulada los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

## Resultados

Los análisis cuantitativos y cualitativos han permitido un análisis crítico de las distintas variables. Dado que las limitaciones de espacio no permiten recoger el detalle de los diversos aspectos evaluados, recogemos de forma sintética los resultados más significativos:

### Necesidades de orientación

Las necesidades más acusadas por los estudiantes en el inicio del programa fueron sobre salidas profesionales, planes de estudios y opciones académicas de sus carreras; orientación en habilidades y técnicas para el estudio autorregulado a distancia; información sobre becas; conocer la web de la UNED, los servicios y recursos que pueden realizarse online; apoyo para superar la desmotivación al estudiar, y conocer mejor los servicios de apoyo al estudiante.

### Interacciones y comunicación

Respecto a la frecuencia de la comunicación, la información proporcionada por mentores y mentorizados es muy similar: el 50% de los estudiantes mentorizados dice comunicarse con su compañero-mentor una vez cada 15 días. Alrededor del 10% lo hace una vez a la semana, y solo el 3% se comunica con su compañero mentor más de una vez a la semana. Algo más del 30% dice haberse comunicado menos de 3 veces con su mentor en períodos concretos de tiempo; y un 5% de los estudiantes mentorizados dice no haberse comunicado nunca con su compañero mentor.

Cuando se comunican frecuentemente, se debe a que:

- Los compañeros-mentores aprovechan los días en los que tienen tutorías en el centro asociado para así tener más contacto con ellos.
- Les llaman por teléfono o mandan correos frecuentemente, aunque respetan su disponibilidad y necesidad de contacto.
- Si no responden, se ofrecen con ideas y apoyo.
- Viven cerca o encuentran formas de suplir la distancia geográfica.
- Comunicarse asiduamente se ha convertido en un hábito.

Cuando no se comunican frecuentemente, se debe a que:

- No tienen Internet en casa.
- Los mentorizados no responden a los mentores.
- Los mentores no conocen la situación personal de los mentorizados.

Aunque los participantes consideraron la comunicación cara a cara como el «medio ideal», en la práctica, las vías de comunicación preferidas por los participantes, por orden de prioridad, han sido:

- Entre mentorizados y mentores: 1º correo electrónico, 2º «cara a cara», 3º teléfono.
- Entre consejeros y mentores: 1º plataforma virtual, 2º «cara a cara».

Respecto al uso de la plataforma virtual, el 50% de estudiantes no la han utilizado. El tipo de contacto más frecuente en la plataforma ha sido: 1º Contacto de «apoyo y confianza» y 2º «Intercambio de estrategias, técnicas y recursos».

Acerca de la relación de ayuda, se valoraron los siguientes aspectos:

- Consultas recibidas (temática): principalmente las consultas versan sobre la evaluación en la UNED, sobre las asignaturas, el acceso y el uso de la web. En cambio, consultan menos sobre los profesores y las metodologías de enseñanza, los servicios y los recursos del centro asociado.
- Dificultades de estudiantes (temática): recurrentemente manifiestan dificultades en simultanear la actividad de estudio con otras ocupaciones, organizar y planificar el tiempo de estudio, y utilizar estrategias o técnicas de estudio.
- Valoración de ayuda del compañero-mentor: los estudiantes estimaron más la ayuda del mentor que al propio compañero-mentor. Asimismo, los mentorizados percibieron más ayuda directa de sus mentores que de sus consejeros.
- Calidad global de la relación de mentoría: la relación establecida entre estudiantes y mentores, estudiantes y consejeros, consejeros y mentores y consejeros y estudiantes se valoró entre satisfactoria y muy satisfactoria.

La comunicación del consejero con los compañeros-mentores y con los mentorizados es menos frecuente. Y cuando lo hacen el medio más habitual es el «cara a cara» en las reuniones o tutorías presenciales del centro asociado. Este hecho es coherente con el proceso de ayuda y comunicación en cascada (consejeros mentores mentorizados) que propone el modelo.

## Motivación y expectativas de los participantes

La motivación fue desigual según los participantes: en el caso de consejeros y mentorizados fue constante a lo largo del programa; pero en el caso de los mentores, sufrió un descenso a lo largo del programa.

Los compañeros mentores son, con diferencia, los que comienzan el programa con mayor motivación pero también los que sufren un mayor descenso en ella a lo largo del mismo. También son los que menos confirman sus expectativas iniciales sobre el programa.

En este sentido, parece clara la necesidad de explicar mejor a los compañeros-mentores los objetivos, contenidos y métodos del programa al comienzo del mismo, así como hacer un buen ajuste de sus expectativas.

## Satisfacción y beneficios

Durante el proceso de mentoría, los compañeros mentores se han sentido moderadamente satisfechos con su labor; satisfacción que desciende según avanza el curso académico. Esta visión, un tanto pesimista, se corrobora más adelante: el compañero-mentor experimenta un progresivo descenso en su satisfacción y motivación respecto a sus tareas. Este dato merece atención especial, sobre todo cuando comprobamos que:

- Los estudiantes mentorizados, respecto al nivel de ayuda recibido, declaran que se sienten ayudados por sus compañeros mentores en un nivel medio de 3,03 (en una escala de 1 = «en nada» a 4 = «en todo»). Más del 75% de los estudiantes mentorizados aseguran que sus compañeros mentores les están ayudando «en bastante» o «en todo».
- Los compañeros-mentores estiman la ayuda proporcionada en un nivel medio de 2,40 (en la misma escala). Solo el 45% de los compañeros mentores creen estar ayudando a sus mentorizados a superar sus dificultades «en bastante» o «en todo». Al igual que ocurría en el pasado curso 2007-08, los mentorizados estiman más la ayuda recibida del mentor que la que el propio mentor considera que ofrece.

No obstante, la valoración general del programa muestra de manera coincidente que existe una alta satisfacción global, que recomiendan el programa, que lo consideran útil y adecuado, y creen necesaria su generalización en todos los centros asociados.

Respecto a los beneficios percibidos se valoró fundamentalmente el aumento de las competencias genéricas en los participantes al final del programa de mentoría.

## Conclusiones

Las numerosas valoraciones obtenidas de los participantes confirman la utilidad y los beneficios que aporta el programa, especialmente la figura del compañero-mentor. El poder intercambiar experiencias, dudas, incertidumbres y dificultades con otros compañeros se convierte para los mentorizados en un potente sistema de refuerzo y ayuda académica. Sin embargo, también se han detectado algunas limitaciones y dificultades en el desarrollo de las tareas de mentoría por parte de los compañeros-mentores. Entre ellas, la disminución de la motivación conforme avanza el curso, derivado de las altas expectativas generadas en el curso de formación; de ahí la necesidad de ajustar dicha formación.

Los puntos de mejora del programa deben encauzarse principalmente hacia algunos aspectos organizativos; hacia la inclusión de mecanismos que permitan atender a estudiantes con discapacidad y también a estudiantes en centros penitenciarios y hacia la optimización de la plataforma virtual para ampliar su utilización. En este sentido, será necesario distribuir adecuadamente la comunicación y las actividades de mentoría entre los dos canales posibles (presencial y virtual) de forma que el primer mes concentre las actividades presenciales y se establezca el «vínculo» necesario para crear el compromiso de participación, y dejar la plataforma virtual o el correo electrónico para los sucesivos contactos de los grupos de mentoría.

Con la aplicación del modelo se ha logrado establecer una estructura organizativa del sistema de orientación tutorial y mentoría, con unos objetivos que pueden ser ampliables y unas estrategias de intervención. Se han organizado unos mecanismos de formación, participación, coordinación, reconocimiento y evaluación, aprovechando y rentabilizando los esfuerzos y la experiencia de las estructuras de orientación dentro de la universidad, particularmente del COIE.

Por tanto, podemos concluir que el modelo constituye una iniciativa para responder, de manera continuada, cercana y personalizada, a las necesidades emergentes de los estudiantes, concretamente de quienes estudian a distancia; en este caso, de aquellos que se incorporan por primera vez a la universidad, incidiendo activamente en su futuro personal, académico y profesional.

En este sentido, consideramos que las *claves del éxito* en la aplicación del modelo en la UNED han sido:

- Desarrollar una mentoría «natural» en la que destaca el plano de igualdad.
- Mantener un compromiso personal de ayuda al compañero/a.

- Lograr un clima de confianza, respeto y buena relación.
- Realizar un seguimiento continuo y una relación constante.
- Claridad de los propósitos.
- Trabajar en equipo (con el consejero y otros compañeros-mentores, dentro del programa de mentoría).
- Usar los recursos y medios disponibles para la comunicación.
- Mantener una actitud de iniciativa y de apertura hacia el otro.

Si bien en nuestro caso el modelo se ha aplicado con el objetivo de facilitar la integración y la adaptación a la universidad en las mejores condiciones, puede ser aplicado igualmente con otros objetivos: por ejemplo, en la planificación del proyecto profesional y de inserción laboral en el caso de alumnos que estén finalizando sus estudios universitarios; o bien para el caso de estudiantes que disfruten de becas de movilidad interuniversitaria, a fin de facilitar su adaptación y acompañamiento en la universidad receptora.

En definitiva, los resultados permiten afirmar que el modelo desarrollado constituye un marco global de actuación orientadora aplicable en contextos de educación superior a distancia que atiende a los planteamientos que se desprenden del nuevo EEES: proporcionando a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la actitud activa y la crítica en el ámbito académico, así como estrategias y recursos para el aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- CONSEJO DE EUROPA (2008). Resolución sobre el fortalecimiento de políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C-319, 3-12-2008, 4-7.
- GARCÍA NIETO, N., OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L., GARCÍA GARCÍA, M., RUIZ DE MIGUEL, C., VALVERDE MACÍAS, A. (2005). *La Mentoría. Una experiencia con estudiantes de la Universidad Complutense*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.



- OLIVEROS, L., GARCÍA, M., RUIZ, C. Y VALVERDE, A. (2003-04): Innovación en la orientación universitaria, una experiencia: red de estudiantes mentores en la UCM. *Contextos educativos. Revista de Educación Universidad de La Rioja*, 6-7, 331-354.
- RÍSQUEZ, A. (2006). E-mentoring: Advancing the Investigation, Constructing the Discipline. *Revista Complutense de Educación*, 17 (2), 121-135.
- SÁNCHEZ-ÁVILA, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Mentoring & Coaching*, 9, 11-25.
- SINGLE, P. B. & MULLER, C. B. (1999). *Electronic Mentoring: Issues to Advance Research and Practice*. Annual Meeting of the International Mentoring Association, Atlanta, 15-17 de abril (en papel).
- SÁNCHEZ, M. F., GUILLAMÓN, J. R., FERRER-SAMA, P., MARTÍN, A. M., PÉREZ, J. C. Y VILLALBA, E. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- STUFFLEBEAM, D. L., & WEBSTER, W. J. (1980). An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. *Educational Evaluation and Political Analysis*, 2, 5-20.

**Dirección de contacto:** Marifé Sánchez García. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. MIDE II (OEDIP). Despacho 221. Paseo de Senda del Rey, 7. 28040, Madrid. E-mail: mfsanchez@edu.uned.es



## **Recensiones y libros recibidos**



## Recensiones y libros recibidos

### Libros reseñados

GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2010). *Lecturas educativas del Quijote. Textos e iconografía escolar*. Madrid: Biblioteca Nueva. 221 pp. ISBN: 978-84-9940-181-2. (Juan Ramón Jiménez Vicioso).

HORTAL ESPÍ, C. (Coord.). (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó. 178 pp. ISBN: 978-84-7827-992-0. (Pilar Maseda Moreno).

LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Editorial Morata. 272 pp. ISBN: 978-84-7112-520-0. (David Benítez de la Rosa).

MANÚ NOAIN, J. M. Y GOYARROLA BELDA, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. 154 pp. ISBN: 978-84-277-1739-8. (Paloma González Chasco).

PUIG, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio*. Barcelona: Graó. 168 pp. ISBN: 978-84-7827-766-7. (Marco Antonio García Cortés).

TUFFANELLI, L. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Narcea. 128 pp. ISBN: 978-84-277-1726-8. (Ana Franco).

VAELLO ORTS, F. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó. 234 pp. ISBN: 978-84-9980-038-7. (Almudena Alcalde Rumayor).

### Libros recibidos

CABALLERO SAHELICES, C., MOREIRA, M. A. Y MENESES VILLAGRÁ, J. A. (Coords.). (2010). *III Encuentro Internacional sobre Investigación en Enseñanza en Ciencias*. Burgos: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional. Universidad de Burgos.

CELA OLLÉ, J. (2011). *Tú me aprendes. Memoria y olvido de un aprendiz de maestro*. Barcelona: Graó.

COLL, C. (Coord.). (2010). *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

FEITO, R. (Coord.). (2010). *Sociología de la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

FIGUERAS CASANOVAS, N., MINGARRO MUÑOZ, P. Y PUIG SOLER, F. (2011). *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las Escuelas Oficiales de Idiomas*. Barcelona: ICE-Horsori.

GUILLÉN, C. (Coord.). (2010). *Didáctica del Francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. Barcelona: Graó.

GUILLÉN, C. (Coord.). (2010). *Francés. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.

GUILLÉN, C. (Coord.). (2010). *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

GUITART ACED, R. (Dir.). (2010). *No se lo digas a mamá. Escritos de abuelas y abuelos educadores*. Barcelona: Graó.

KOVACS, F. (2011). *Aprendiendo a ser padres. El método Kovacs*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

MARÍN I MONFORT, J., BARLAM ASPACHS, R. Y OLIVERES PEIG, C. (2011). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el pupitre*. Barcelona: ICE-Horsori.

MARINA, J.A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.

NAVAL, C., LARA, S., UGARTE, C. Y SÁBADA, C. (Eds.). (2010). *Educar para la comunicación y la cooperación social*. Navarra: Consejo Audiovisual de Navarra.

PÉREZ SERRANO, G. Y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M<sup>a</sup>. V. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.

**GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2010). *Lecturas educativas del Quijote. Textos e iconografía escolar*. Madrid: Biblioteca Nueva. 221 pp. ISBN: 978-84-9940-181-2.**

El ensayo *Lecturas educativas del Quijote* de Juan Carlos González Faraco (Universidad de Huelva) constituye la tercera contribución de este profesor al apasionante mundo que rodea la universal obra de Miguel de Cervantes y sus relaciones con el medio escolar. Anteriormente ya había publicado en el número extraordinario de 2004 de la *Revista de Educación*, conmemorativo del IV Centenario del Quijote, un artículo en el que adelantaba algunas de sus ideas y más tarde, en 2008, un libro en italiano denominado *Il cavaliere errante: la poetica educativa di don Chisciotte*. El corazón de estos tres trabajos de González Faraco sigue una continuidad, si bien en cada una de sus sucesivas obras los argumentos que emplea se van enriqueciendo dotando a esta última aportación de un carácter más poliédrico y matizado.

Básicamente, la tesis que sostiene el ensayo es esta: Si deseamos una lectura del Quijote con beneficio educativo, es decir, ético, debemos pensar en una lectura antipedagógica de la misma. O dicho de otra forma, hay que “de-construir” el enfoque moralista y directivo que la pedagogía tradicional hace del texto y retomar un encuentro personal, creativo, íntimo e – incluso “amoroso”- con esta obra exclusiva que trasciende las fronteras y los tiempos.

Poco a poco, a lo largo del ensayo, González Faraco va desgranando cada uno de sus argumentos. En el primero de los capítulos va acompañándonos –mejor diríamos, invitándonos- a una nueva lectura del Quijote, libre de mutilaciones, simplificaciones e interpretaciones interesadas y, en ocasiones contradictorias. Más tarde, en el segundo capítulo, va revisando críticamente los usos y abusos que desde el mundo pedagógico se ha querido hacer de esta obra. Así aparecen, especialmente en los períodos de fastos que se relacionan con los centenarios de su publicación, lecturas pedagógicas que inciden en la obra de Cervantes como modelo para una educación católica, patriótica o, simplemente, como un recurso didáctico para el aprendizaje de las tradicionales asignaturas. Por último, en el tercer capítulo, nos propone un reencuentro libre de mediaciones, lúdico y personal con las andanzas del Caballero Errante: “Una lectura antipedagógica de la obra literaria es, por encima de cualquier otro interés una lectura amorosa e inocente que espera confiadamente en un encuentro con la belleza” (p. 151).

Este ensayo –al igual que el mítico *Rayuela* de Julio Cortázar- puede leerse de múltiples maneras. Una de ellas totalmente lineal, ya que cada capítulo enlaza con el anterior y el posterior, siguiendo una argumentación ordenada y sistemática. Pero también puede leerse buscando los entresijos, las urdimbres con las que se va tejiendo las reflexiones del autor. Por ejemplo, hilvanando relaciones entre Cervantes y el escritor

disidente Reinaldo Arenas, ambos apasionados por la lectura, o hallando paralelismos entre períodos históricos, intereses políticos y lecturas interesadas del Quijote.

*Lecturas educativas del Quijote* cuenta con un hermoso prólogo de Gabriel Janer, en el que se subraya el carácter frágil, vulnerable e instantáneo del ensayo, que, lejos de una lectura domesticada, nos sitúa en el terreno de la duda, la incertidumbre y el riesgo. Para Janer, el espíritu de Don Quijote “se hace de nuevo presente en este trabajo del profesor Juan Carlos González Faraco para bien de la pedagogía y ventura de los pedagogos, cuyo patrono debería ser el viejo Sileno, ayo y maestro, según refiere don Miguel de Cervantes, del alegre dios de la risa”.

Como complemento, se presenta una interesante selección iconográfica comentada sobre representaciones del Quijote en la manualística escolar y en publicaciones infantiles a través de las cuales puede observarse de nuevo el sesgo que las lecturas pedagógicas quisieron dar a la obra cervantina, qué pasajes han sido seleccionados y mostrados al mundo infantil y cuáles han sido relegados al ostracismo o evitados por aquellos que se resistían a una lectura libre y abierta de las andanzas del caballero de la triste figura.

*Juan Ramón Jiménez Vicioso*

**HORTAL ESPÍ, C. (Coord.). (2011). *Alumado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó. 178 pp. ISBN: 978-84-7827-992-0.**

Es una gran oportunidad disponer de este libro, elaborado por expertos que vinculan el conocimiento teórico actual con la praxis, desde una gran experiencia personal en atención directa.

La presentación de casos, las herramientas propuestas, la diferenciación por etapas educativas, las referencias sobre autores relevantes, los anexos y el diseño del contenido de los diferentes capítulos, envuelve al lector en una constante reflexión que motiva al cambio y al compromiso.

El primer capítulo es el punto de partida de esta obra, la apuesta por la diversidad, desde un enfoque multidimensional que reconoce tanto las limitaciones como las capacidades de los diferentes alumnos; teniendo como objetivo final la equidad y reconociendo que las necesidades básicas son las mismas para todos los alumnos, tengan o no trastornos del espectro autista (TEA). Además, los autores nos invitan a replantearnos el procedimiento diagnóstico, recordando la importancia de la

participación de las personas más significativas en la vida del alumno, especialmente el tutor de referencia y la familia. También, nos proponen que los especialistas deben dar apoyo y capacitar al tutor quién debe coordinar el proceso de intervención. Por otro lado, destacan la importancia de actualizar periódicamente las evaluaciones, ya que el diagnóstico no llega a explicar la realidad concreta y el desarrollo del alumno. Para terminar, diferencian los términos clínicos de Trastorno generalizado del desarrollo (TGD) y TEA, activando nuestra empatía con el cuento popular de Epaminondas que nos acompañará hasta el final del libro.

En el capítulo dos, presentan la importancia de la detección precoz y la atención temprana para mejorar el pronóstico. Sería conveniente que los pediatras y los educadores de la etapa infantil conocieran los indicadores y signos de alerta para derivar el caso, lo antes posible, a profesionales expertos en valoración diagnóstica. Son muy útiles los instrumentos presentados en este apartado.

El tercer capítulo, dedicado a la evaluación, comienza con la diferenciación entre detección, evaluación psicopedagógica y diagnóstico como tareas de un mismo proceso que no siempre mantienen un orden sucesivo concreto. La evaluación es la herramienta que define realmente las competencias y limitaciones del alumno y que orienta el diseño de los recursos de apoyo necesarios para la intervención. Los autores apuestan por el trabajo en equipo y por un enfoque de evaluación multidisciplinar, dónde se analice también el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente. Por último, nos presentan dos herramientas muy útiles: registros-resumen para cada etapa educativa y el Inventario del Espectro Autista (IDEA).

En el cuarto capítulo, encontramos sugerencias muy interesantes para la intervención en las diferentes edades: necesitamos comprender sus pensamientos, percepciones y sentimientos interaccionando con ellos desde una relación de confianza que les ayude a llegar a significados compartidos y utilizando siempre estrategias de comunicación aumentativa. Además, los autores nos proponen ideas concretas para estructurar el aula, facilitar la socialización y organizar situaciones no estructuradas. Para terminar, exponen nuevamente la necesidad del trabajo en equipo y nos orientan en la elaboración de los Planes Individualizados, presentando un listado de prioridades y estrategias diferentes para cada etapa educativa, junto a posibles actividades.

El quinto capítulo aterriza en la Familia y nos recuerda que la escuela debe acompañarles y garantizar su colaboración, desde la existencia de planteamientos compartidos. Para ello, debemos profundizar en la Teoría de la comunicación humana dónde encontramos herramientas esenciales. Los autores nos proponen diferentes instrumentos, muy sencillos, para las entrevistas con las familias.



El último y sexto capítulo nos acerca a la escolarización inclusiva y nos recuerda la necesidad de la implicación institucional elaborando un Proyecto Curricular de Centro que sea coherente. Está comprobado que la escolarización de una persona con TEA en un Centro ordinario, favorece más la adquisición de competencias sociales básicas.

Las ideas claves que se anticipan al inicio de cada capítulo y las conclusiones de su síntesis final, nos ayudan a lograr una buena acomodación del excelente conocimiento que nos ofrece este libro.

*Pilar Maseda Moreno*

**Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Editorial Morata. 272 pp. ISBN: 978-84-7112-520-0.**

El concepto generalizado de alfabetización que la persona no especializada tiene en mente sigue anclado en el clásico saber leer y escribir, al que se añade en ocasiones la capacidad de realizar las cuatro operaciones aritméticas básicas. De esta forma no es raro que los diferentes países arrojen tasas de alfabetización cercanas al cien por cien, pero que, teniendo en cuenta la evolución del concepto de alfabetismo tal y como se muestra en este libro, sufrirían disminuciones notables.

Primeramente, el lector es introducido en la historia de la alfabetización, la evolución tanto en la importancia dada por educadores y políticos, cada vez más concienciados de su necesidad, como en el propio concepto de la alfabetización que ya incluye para expertos, como los propios autores de éste libro, un sinfín de saberes recomendables para las personas que quieran tener una conciencia plena en un mundo en el que, por rápido que se aprenda, las nuevas tecnologías y formas de comunicación van un paso por delante.

Estos nuevos alfabetismos, en su acelerado avance liderado por las nuevas tecnologías, se encuentran con distintos problemas para ser incluidos en el conjunto de saberes necesarios para el común de los ciudadanos. Una importante traba es la mentalidad, esa forma de entender el mundo heredada de la Revolución Industrial ampliamente extendida en el común de los países desarrollados y que, tras la aparición e implantación en la sociedad “postindustrial” de la tecnología electrónica digital, requiere de una actualización. Dicha actualización debe ser tanto en la forma de pensar en la sociedad, lo que

ya se está produciendo, como en la inserción de nuevos alfabetismos en la escuela. Pero los alfabetismos impartidos en la escuela actual, o bien están desfasados con respecto al entorno que rodea al alumnado o bien simplemente son actualizaciones tecnológicas de antiguos alfabetismos, lo que hace que sea el entorno del estudiante quien enseña estos nuevos alfabetismos, siendo Internet el ejemplo más claro tratado en este libro, con herramientas muy extendidas como Wikipedia, Flickr, Google, los *blogs*,...

Pronto el lector se ve inmerso en los nuevos alfabetismos, nuevos hasta que la sociedad los incorpora como naturales en sus quehaceres, pero en gran parte todavía fuera de las escuelas. Su teorización es el primer paso que nos encontramos, para después tratar muchos de los considerados nuevos alfabetismos, introduciendo al iletrado en dicha materia a conceptos tales como los *podcasts*, capaces de revolucionar por sí mismos la educación. Especial atención se muestra a los blogs, como herramienta de comunicación social de gran relevancia, y a los que los autores recurren en distintos puntos dando un análisis explicativo pormenorizado. También otros como la Wikipedia, como comunidad colectiva del conocimiento, y algunos otros de mayor o menor relevancia tienen su espacio en esta obra.

Es notable la mezcla de distintos tipos de conocimientos en los nuevos alfabetismos, *fanfiction*, Photoshop, *anime*,... son algunos de los "remixes" analizados, aunque algunos de ellos difícilmente sean conocidos por la mayoría, ilustran igualmente las múltiples evoluciones de los conocimientos tradicionales.

Es la última parte del libro la dedicada expresamente a la introducción de estos nuevos alfabetismos en la enseñanza, la inclusión de las nuevas tecnologías, como el llamado "i-mode" de tecnologías móviles como las PDAs que, bajo una planificación TIC que debe actualizarse de forma continua, pueden tener grandes resultados. Dicha planificación tiene un apoyo significativo en este libro mediante algunos ejemplos ilustrativos, completados también con los principios y criterios básicos necesarios para desarrollarla. Además se trabajan algunos conceptos como los "memes" y el "A/alfabetismo", mucho más avanzados teóricamente (todo el libro ahonda en la teoría a la vez que en la práctica).

Todo este contenido es además completado por múltiples ejercicios de reflexión presentes en cada apartado, adecuados para comprender los nuevos alfabetismos tal y como se proponen en esta obra, en muchas ocasiones ajenos o desconocidos, pero adecuados como ayuda para seguir la corriente ascendente de conocimientos básicos que se implantan en la sociedad (y quizá pronto en la escuela) en periodos de tiempo relativamente cortos, y así, posteriormente, disfrutar de sus aplicaciones.

**David Benítez de la Rosa**

**MAÑÚ NOAIN, J. M. Y GOYARROLA BELDA, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. 154 pp. ISBN: 978-84-277-1739-8.**

Numerosos estudios internacionales han puesto de manifiesto el relevante papel que los docentes tienen ante el reto de alcanzar la educación de calidad que la sociedad del siglo XXI demanda.

Las características y necesidades de la sociedad de este nuevo siglo exigen un cambio en el modelo de enseñanza. La educación de la sociedad actual reclama un proceso educativo más centrado en el aprendizaje, donde el alumno es protagonista del mismo y donde el profesor debe adecuarse al contexto y preguntarse cómo puede mejorar su trabajo diario.

Este libro es una reflexión sobre las cualidades y características que debe tener un docente competente, así como los recursos a los que debe recurrir para lograrlas. Sirve de orientación para todo aquel profesor que, preocupado por lograr una educación de calidad, quiera mejorar su práctica profesional.

La responsabilidad que tienen maestros y profesores en el éxito escolar y el afán permanente de mejora y desarrollo profesional aparecen en la publicación como puntos de partida para conseguir la calidad educativa.

Los autores, ante el desafío que tienen por delante los educadores, aportan interesantes reflexiones sobre las cualidades y habilidades necesarias para conseguir un trabajo docente eficaz. Las orientaciones que sugieren son de tipo práctico y están en el entorno de la vida cotidiana de las aulas; con numerosos ejemplos y citas que ilustran la exposición, a la vez que hacen que la lectura del libro sea fácil y entretenida.

Advierten que no basta con la buena preparación académica del profesor, es necesario complementar esta preparación con dedicación y formación didáctica. Es decir, atender a lo que se enseña y a cómo se enseña, con capacidad para adaptar los conocimientos a cada alumno.

Maestros y profesores deben estar dispuestos no solo a enseñar, sino también a aprender y para ello deben tener en cuenta que el docente educa con lo que es, con lo que hace y con lo que dice. De aquí la importancia que tiene para el educador ser coherente entre lo que dice y lo que hace, entre lo que exige y lo que evalúa. Además debe desarrollar habilidades de comunicación y empatía que le ayuden a acercarse y comprender al alumno. El libro destaca la necesidad que tiene el profesor de conocer la motivación de la que parte el alumno o en su caso, las causas que le lleva al desinterés por aprender.

Esta publicación concreta otras cualidades necesarias para los docentes: capacidad de innovación, paciencia, optimismo, aceptar las limitaciones propias y ajenas... Para muchos lectores, especialmente para aquellos profesores con problemas de estrés por causas profesionales, o para aquellos que inician su vida como docentes, el apartado sobre equilibrio emocional recoge orientaciones de gran utilidad.

El trabajo en equipo, merece una mención especial en diferentes capítulos del libro. Diferencian el funcionamiento del grupo, del funcionamiento del equipo y argumentan sobre la necesidad que tienen los centros educativos de un trabajo colaborativo que se dirija armónicamente en una misma dirección.

Ante esta nueva forma de trabajo, el profesor no se encuentra solo, son muchos los recursos a los que puede acudir, desde el asesoramiento externo, sus propios compañeros de trabajo, cursos de formación didáctica, cuestionarios... Los autores animan a los profesores a que los aprovechen e incluso utilicen los exámenes no solo para evaluar a los alumnos, sino también, para aprender y para mejorar su didáctica.

Junto a las reflexiones anteriores, que son el eje central de la presente publicación, esta obra aporta información sobre diferentes temas claves para todo educador relativos a temas de gran actualidad: plan de mejora de los centros, evaluación y tipos de evaluación, niveles de concreción curricular... aspectos todos ellos que exigen docentes competentes para su desarrollo.

En resumen, el presente libro sirve de ayuda y estímulo a todos aquellos profesionales de la educación que tengan afán de superación. Está escrito por y para docentes por lo que se aleja de reflexiones meramente teóricas para ser un compendio de orientaciones directamente aplicables para dirigir una clase con eficacia.

*Paloma González Chasco*

**Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio*. Barcelona: Graó. 168 pp. ISBN: 978-84-7827-766-7.**

La presente obra, a lo largo de sus ocho capítulos, se configura como una de esas «enciclopedias» de carácter educativo que, en ningún caso, nos puede faltar en casa. Este libro nos ilustra sobre el procedimiento de adquisición de conocimiento a través del aprendizaje servicio. Este tipo de aprendizaje es una propuesta educativa que acerca

la teoría a la práctica, pues configura estos dos conceptos en una relación circular, de interacción mutua, evitando las controversias históricas a este respecto.

Sus autores muestran concluyentemente cómo esta pedagogía es una clara alternativa, o el gran complemento, de las pedagogías tradicionales basadas en la memorización, la pasividad del alumnado a la hora de adquirir conocimientos, o de la visión competitiva e individualista de la educación. Se puede considerar como una estrategia orientada a facilitar la cohesión del grupo de iguales mediante una enseñanza empuñada en la colaboración y la cooperación.

Esta obra analiza de manera concreta la semilla que ha facilitado la aparición y desarrollo de las experiencias del aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. A través de sus 168 páginas aprendemos, a través de numerosos ejemplos, cómo se puede entrelazar la búsqueda de un beneficio a la comunidad (rehabilitación de pisos, cuidar del medio ambiente, el fomento de la donación de sangre) y el aprendizaje práctico del alumnado junto a su formación cívico - moral.

Sus elementos esenciales consisten en el aprendizaje académico junto a un beneficio a la comunidad, basado en las experiencias de la vida real. Se trata de una educación en acción donde se desarrolla la responsabilidad cívica y el pensamiento crítico del alumnado. Revive el valor educativo del trabajo que permite ejercitar las competencias básicas en contextos reales. Como bien aclaran sus autores, el aprendizaje servicio está vinculado con una escuela abierta, que se involucra con su entorno, y se integra activamente en la comunidad en la que forma parte. Para conseguir el éxito de este camino pedagógico es necesario un trabajo en red entre el personal del centro, organizaciones sociales e instituciones, cuyos elementos esenciales, son explicados con detenimiento a lo largo de esta obra.

Un elemento tremendamente positivo de esta pedagogía que no hay que desdeñar es que propicia a los alumnos la consciencia de lo que se aprende y lo que se hace, dando lugar a una sensación de utilidad de este aprendizaje, lo que aumenta la motivación para adquirir y aumentar el mismo. En la actualidad, es precisamente esta motivación la que carecen un porcentaje muy alto de nuestro alumnado, lo que se refleja perfectamente en la alta tasa de abandono escolar o en los peores resultados académicos respecto a los alumnos de los países de nuestro entorno europeo.

En esta pedagogía el educador tiene como misión principal el abrir los ojos y el corazón de sus alumnos para la mejora de la realidad que le rodea, donde debe permitir a los jóvenes reflexionar en cada paso del diseño y ejecución de las actividades de aprendizaje servicio.

Estos autores proponen la educación en valores mediante su práctica, el servicio a la comunidad como estrategia didáctica adecuada para el desarrollo de competencias (saber aplicado a través de prácticas para desarrollarlas y evaluarlas) tan de moda en el contenido de la legislación educativa actual. Hay que tener en cuenta que esta pedagogía pone su acento más en el «compartir» que en el «dar», para evitar paternalismos de ciertas personas o colectivos, pues se busca la doble finalidad de servir y aprender al mismo tiempo.

Para el éxito de esta pedagogía resulta imprescindible que haya un aprendizaje planificado, sistemático y consciente, cuyas claves se encuentran recogidas en el contenido de este libro, donde el proceso en sí se convierte en uno de los principales aprendizajes de esta propuesta pedagógica, pues se aprende antes, durante y después de la realización de la acción de servicio.

Sin duda la lectura de este libro es esencial para conseguir descubrir los fundamentos esenciales para «aprender haciendo» o «hacer aprendiendo».

**Marco Antonio García Cortés**

**Tuffanelli, L. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Narcea. 128 pp. ISBN: 978-84-277-1726-8.**

El título *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?*, primero de la colección Didáctica de las operaciones mentales, de la cual la editorial Narcea tiene ya publicado el segundo y en preparación los diez siguientes, es un libro que todo docente de enseñanza Primaria, Secundaria y Bachillerato debería tener en su biblioteca personal.

De origen italiano, la colección está dirigida por Lucio Guasti, quien en las primeras páginas, además de presentar las estructuras de la serie y de cada título, pone de manifiesto la intención que lo ha llevado a plantear esta propuesta editorial. En esta introducción pueden leerse unas sensatísimas palabras que, hacía ya tiempo, se necesitaban, ajenas a pretensiones grandilocuentes y exentas de ese léxico exacerbadamente especializado y tantas veces incomprensible para aquellos que, aún iniciados no solo en los conceptos, sino también en la jerga pedagógica, no han tenido ni oportunidad ni tiempo ni –quizá– paciencia para bucear en profundidades mayores y más complejas y que son aquellas en las que se mueven los pedagogos dedicados

solamente a la investigación y no a la práctica de la docencia. Así, y como apunta el director de la colección:

En este diseño [...] se hace cada vez más evidente que debe replantearse la relación entre innovación y didáctica, para asignarle un punto estable y, al mismo tiempo, duradero al aprendizaje pues el sistema formativo no puede desestructurarse continuamente por leyes que contienen indicaciones didácticas que hay que interpretar sobre la base de una supuesta novedad absoluta que promete, finalmente, hacer que el sistema mismo halle la solución definitiva. [...] Lo que actualmente es preciso evitar es que sea el sistema político el que determine qué modelo debe ser aplicado al aprendizaje para que éste se pueda verificar. La visión, entonces, se modifica, asignando al sistema formativo la tarea de localizar los modelos o la pluralidad de modelos que puedan ser adecuados para las situaciones y para la especificidad histórica del aprendizaje. [...] En este momento se hace necesario un esfuerzo de comparación e integración capaz de superar las fronteras de una cultura concreta para recurrir a una nueva visión del currículo que no esté restringida a ámbitos demasiado limitados, sino proyectada hacia la centralidad del alumnado y de su aprendizaje.

Este primer título de la colección es, desde este punto de vista, una auténtica obra de divulgación en el verdadero y buen sentido del término, pues ofrece un mapa completo del panorama educativo y pedagógico que ayudará al lector a situarse en el lugar adecuado desde el cual ubicar los puntos cardinales del aprendizaje, y muestra unos hitos que orientarán al docente *practicante* a tomar un camino sereno por el que avanzar, con unas buenas herramientas, en su labor cotidiana. Además, como toda buena obra, posibilita seguir caminando por senderos más largos y sinuosos gracias al aparato bibliográfico que, tanto en las notas al pie como en las últimas páginas, sirven de referencia.

El libro está estructurado en dos partes. En la primera, titulada «Modelos teóricos», que consta de tres capítulos, «La comprensión como problema», «Cómo funciona la comprensión» y «Cómo elaborar una didáctica de la comprensión», la sola lectura del índice de cada entrada es una invitación a sumergirse en sus páginas que, en una compilación somera pero completa, ofrecen al lector todo aquello que en algún momento aprendió o leyó o intuyó, con una organización y una lógica tales -una estrategia al fin-, que nos convierte en *lectores competentes*, objetivo final de este libro.

La segunda parte, titulada «Aplicaciones prácticas/modelos operativos», subdividida en otras cinco, incluye una apertura («Un puzzle complejo y muy interesante») y un final («El laberinto del buen lector») que arropan tres capítulos en los que se aportan

estrategias muy bien analizadas para trabajar en Primaria («La microtextualidad»), en Secundaria («El texto narrativo») y en Bachillerato («El método de estudio»).

El libro es fiel a lo que se anuncia en el prólogo: es cierto que el vínculo que se establece entre la mente y sus operaciones, así como entre el método y sus conexiones y elecciones es lo que interesa. Tanto unas como otras son objeto de estudio específico. Asimismo, la intersección entre ambos, operaciones mentales y método, es evidente, pero debe ir siempre acompañada de un tercer objeto esencial: el contenido, pues *la operación mental sin contenido no es verificable y el método sin contenido no es practicable*. Palabras sensatas que parece, con mucha frecuencia, haber quedado en el olvido y que, tal y como lo hace esta propuesta, deben ser recuperadas y tenidas muy en cuenta.

*Ana Franco*

**VAELLO ORTS, F. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó. 234 pp. ISBN: 978-84-9980-038-7.**

Encontrar una *solución mágica* para dar clase a aquellos alumnos que no quieren aprender y que mantienen una actitud negativa hacia la dinámica escolar, es una de las inquietudes más generalizadas entre los docentes. Si tenemos un conocimiento objetivo de las características de este tipo de alumnado y en nuestra planificación didáctica dejamos espacio para el desarrollo de capacidades socio-emocionales conseguiremos crear un espacio de convivencia y aprendizaje exitoso. El autor de este libro, defiende esta teoría y nos regala una magnífica compilación de actividades y estrategias, que abordan en profundidad aquellos factores que influyen claramente en alumnos que no quieren aprender:

Las actitudes: el docente debe adoptar como reto profesional trabajar el cambio de actitud del alumnado que no quiere seguir la clase y no contemplar este hecho como un conflicto. De igual manera, debe trabajar la actitud de las familias en relación al desarrollo académico de su hijo.

El clima de la clase: el docente, tal y como se relata en el capítulo siguiente, tiene que prestar atención al clima que se genera en clase y orientarlo adecuadamente. Las estrategias que se presentan profundizan sobre los elementos propios de las relaciones



que se establecen en el aula, el control de la clase y su influencia en el rendimiento. Se insiste en el desarrollo de competencias socio-emocionales que se ponen en práctica a la hora de resolver conflictos positivamente.

El control de la clase: otra cuestión interesante es adoptar y aprender medidas para controlar el aula. Si este factor es uno de nuestros puntos de mejora contamos con ejemplos fáciles y sencillos para controlar la clase, se estudia el conflicto, los límites, las consecuencias de las malas conductas, los compromisos, etc.

Asertividad: el autor continúa su exposición tratando de definir la asertividad y apostando por generar situaciones de asertividad en las clases. Se trata de una estu-penda táctica para que todos los alumnos reciban el mismo trato, cumplan las normas y el docente, sin distinción, las haga cumplir.

Empatía: a través de dinámicas de grupo el alumnado puede ponerse en el papel del profesor y también el profesor, a través de estrategias de evaluación, puede investigar cómo es percibido por sus alumnos con el objetivo de mejorar los aspectos negativos propuestos por el alumnado. De esta forma nos centramos en desarrollar la empatía como factor que también mejora la actitud del alumnado.

Roles: En numerosas ocasiones se proponen actividades en grupo y la para ello el docente debe conocer los roles que cada estudiante ocupa en la clase. El autor propone herramientas para conocer estos datos y apunta claves para actuar en función de los roles. Si por ejemplo el alumno es vago, contamos con la descripción de sus conductas típicas para identificarlo y con estrategias para manejar su implicación en la clase.

Autoestima académica: si se potencia la autoestima académica del grupo de alumnos evitas el pesado esfuerzo de tener que motivar cada actividad, buscando vías atractivas y amenas que no siempre son posibles y se está creando una adecuada motivación para aprender.

Tutorías: el profesor también es tutor y por lo tanto debe planificar las tutorías tanto las individuales como colectivas y también las entrevistas que se realicen con las familias. Es importante conocer la motivación del grupo de alumnos y generar expectativas positivas en el aula, conseguir que a los alumnos les atraiga la materia y que alcancen experiencias de logro, así como promover su automotivación.

Motivación y coordinación docente: los dos últimos capítulos abordan las tareas para captar y mantener la motivación del alumnado y la importancia que tiene que el mismo grupo de profesores que imparten clase se coordinen y actúen de la misma forma, en relación al desarrollo de competencias socio-emocionales.

Como se ha puesto de manifiesto, este libro es un magnífico instrumento de análisis y de reflexión acerca de los factores que determinan el aprendizaje y además es un manual imprescindible de consulta de actividades y ejemplos prácticos que ayudan a mejorar la práctica docente y a encontrar soluciones a aquellos problemas que más preocupan a los docentes de hoy en día.

**Almudena Alcalde Rumayor**



## Fe de erratas

Nº 354. En uno de los nombres de los autores del artículo *Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido*, donde dice Enna Engel Rocamora, debe decir Anna Engel Rocamora.

Nº 355. En el índice, en el artículo *Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración*, donde dice Giorgeta Ion, debe decir Georgeta Ion.

Nº 355. En el artículo *Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad*, en la filiación de los autores debe decir: Ángeles Rebollo Catalán, Rafael García Pérez: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sevilla, España. Joaquín Piedra de la Cuadra: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física y Deporte. Sevilla, España.

En este mismo artículo, en el resumen (p. 219), donde dice BOJA 07/03/2007, debe decir BOJA 11/04/2007.

Nº 355. En el artículo *Determining Quality of Early Childhood Education Programmes in Spain*, en la filiación de los autores debe decir: Sonia Rivas, Ángel Sobrino: Universidad de Navarra. Departamento de Educación: Pamplona, España.

La Revista de Educación pide disculpas sus lectores y a las personas afectadas.



# NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

*Revista de Educación*

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

## I. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos y recensiones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Recensiones y libros recibidos**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés, que serán publicados en el idioma original.

## II. Presentación y envío de artículos

**Los manuscritos se enviarán exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT de la Fundación de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>).**

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el *Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

**Tipografía:** Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado sencillo y en formato Word para PC.

### I. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo del artículo los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- A. **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en archivo adjunto titulado: primer apellido responsable\_segundo apellido responsable. (Ej. ortega\_jimenez), se indicarán obligatoriamente los siguientes datos
- Datos del autor o autores: el nombre<sup>1</sup> y los dos apellidos de cada autor; con el grado académico más alto y la filiación institucional completa; esto es: nombre completo del centro y del departamento e institución subordinada a las que pertenezcan los

---

<sup>(1)</sup> **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indexación del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guion para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.

- Los autores están obligados a declarar; si éste es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar; así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

B. **Artículo:** con el manuscrito se enviará un segundo archivo titulado: Artículo\_primer apellido del responsable\_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: Artículo\_ortega\_jimenez).

Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales. El artículo ha de estar encabezado por:

- El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto por 8-9 palabras significativas, extraídas, a ser posible del Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
- Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y a continuación, la traducción de éste al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como en la electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**:F.
- Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesouro de ERIC).
- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas y ensayos no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas**, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA<sup>3</sup> (en el Anexo I de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

---

(2) La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).  
(3) Consultar en [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- C. **Carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual:** el autor o autores enviarán un archivo titulado: cesion\_primer apellido responsable\_segundo apellido responsable. Ej. cesion\_ortega\_jimenez. El modelo se recoge en el ANEXO II de estas normas, en donde harán constar:
- El título del artículo completo.
  - Nombre del autor o autores.
  - Dirección del responsable de la correspondencia.
  - Solicitud de evaluación del artículo.
  - Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
  - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
  - Declaración de que el artículo es *inédito*, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
  - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos ; o c) Experiencias educativas (innovación).
  - Cesión de derechos de propiedad intelectual del artículo a la *Revista de Educación*.
  - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

## 2. Envío de artículos:

El archivo del artículo se enviará obligatoriamente en Word (los datos de autoría y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual pueden enviarse en PDF, JPG u otros formatos de imagen) a la plataforma de gestión editorial RECYT: <http://recyt.fecyt.es/index.php/redu/index>.



**Los autores, antes de enviar su artículo, verificarán que la documentación aportada está completa de acuerdo con lo establecido sobre:**

- Datos de autoría.
- Artículo.
- Carta de presentación y cesión de derechos (ver epígrafe anterior).

## III. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Tras acusar recibo, la Redacción efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (peer review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos externos, de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Editora Jefe. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo III) en el sitio web de la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas. Los manuscritos con evaluación positiva se publicarán siempre y cuando los autores incluyan las recomendaciones de mejora de los revisores externos. En ese caso, la versión corregida del artículo deberá ser enviada por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes después de recibida la evaluación. Dentro de este plazo, y si fuera necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista.



- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Consejo Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de valoración y selección.* Los criterios en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista se reflejan en el Anexo III. de estas normas.
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Si dicho autor desea revisar las primeras pruebas del artículo, habrá de hacerlo en el plazo acordado con la Revista.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la Revista de Educación detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, página o páginas y año de publicación.

#### **IV. Responsabilidades éticas**

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en Normas para la presentación de originales: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo II.- CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en Normas para la presentación de originales: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

Anexo III.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA REVISORES (consultar en Normas para la presentación de originales: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es))

**Es necesaria la observancia de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.**

# Normas para la presentación de Recensiones

## 1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

## 2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista)
- El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: [redaccion.revista@educacion.es](mailto:redaccion.revista@educacion.es). El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

**Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación le haya facilitado la obra para reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.**



# General Guidelines for the Submission of Manuscripts

## Revista de Educación

ISSN: 0034-8082  
ISSN (Internet): 1988-592X

### I. Experience, Coverage and Content

*Revista de Educación*, edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews and received books.** Original papers in Spanish and English are accepted. They will be published in its original language.

### II. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Manuscripts will be sent exclusively via the platform **RECYT to the Fundación de Ciencia y Tecnología** (<http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducacion/index>).

When writing manuscripts, the following will be taken into account the *Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association* (APA), 5<sup>th</sup> ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) or [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

Typography: the articles will be presented in the font "Times New Roman", size 12, simple line spacing and in Microsoft Word format for PC.

#### I. Presentation

In terms of article's data, content, structure and style the authors will observe the following standards in order to achieve greater editorial efficiency and management of the articles:

- A. **Authorship data and, when appropriate, research funding data:** in the attachment entitled "author first surname\_author second surname" (e.g. ortega\_jimenez) the following details must be included:
- Details of the author or authors: author or authors forename and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.

---

<sup>(1)</sup> **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.
- B. **Article:** with the manuscript will be sent a second document entitled: Article\_author first surname\_second surname. (e.g. Artículo\_ortega\_jimenez)
- Any reference to the author(s) will be omitted from the paper. The paper should be headed by:
- The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English, composed of 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: [www.eric.es.gov/thesaurus](http://www.eric.es.gov/thesaurus).
  - An **abstract in Spanish**, which must contain **300 words**, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (MRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**<sup>2</sup>.
  - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
  - **Length:** **research projects or studies** should not exceed 8,000 words. **Educational experiences and essays** should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
  - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
  - **Names, symbols and nomenclature:** authors should use those normalized for every discipline.
  - **Direct citations:** they should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
  - **Diagrams, pictures, figures, tables**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
  - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
  - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria<sup>3</sup> (a summary of these criteria is provided in Annex I). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.
- C. **Presentation and transmission of author's rights letter:** The author or authors will send a file called: cession author first surname\_author second surname. (e.g. ortega\_jimenez). The form is the Annex II where they should include the following data:
- Full title of the paper.
  - Author(s)' name(s).

<sup>(2)</sup> The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches)..

<sup>(3)</sup> Further information in [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es) or in [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- Full postal address of the author responsible for correspondence.
- Request for the review of the paper.
- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Statement of Authorship: In the case of work developed by more than one author, all authors must certify that the signatories have directly contributed to the work's intellectual content; they are responsible for it; they approve it; and agree that their name appears as co-author: Signatures must be scanned. Declaration that the article is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays; or c) Educational experiences (innovation).
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

## 2. Sending of papers

The article file shall be submitted in Word (the letter and transfer for intellectual rights may be sent in PDF, JPG, or any other image file) via the platform «Gestión de Revistas RECYT» of the «Fundación de Ciencia y Tecnología (RECYT)»: <http://recyt.fecyt.es/index.php/revistaeducaciondu/index>.



Before sending their articles, the authors will verify that the presented documentation is complete in accordance with the established rules regarding:

- Authorship details.
- Article.
- Letter of introduction and transfer of intellectual rights (refer to previous section)

## III. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two external experts; this is done according to the double blind method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper; which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex III) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month after receiving the reviews, both if major or minor corrections are requested. In this period of time, and if it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an

exceptional case, members of the Journal's Advisory Board will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.

- *Evaluation and selection criteria.* The criteria which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal can be found in Annex III.
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, if s/he want to check the first proofs/ gallery proofs, s/he will have to do it within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the Editor in Chief will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

#### IV. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.

Annex I.- BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5<sup>th</sup> edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

Annex II.- PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

Annex III.- ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)).

**Thanks in advance are extended to authors for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

# Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
  - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
  - Relevance of the work's subject.
  - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
  - Topicality (year in which it was published).
  - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.
  
2. With regard to the review:
  - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
  - It cannot exceed 700 words.
  - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
  - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address [revistaeducacion@educacion.es](mailto:revistaeducacion@educacion.es). The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

**Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.**





# SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

## Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas

## School Improvement: Educational and Organizational Perspectives

FERNANDO MARHUENDA. **Presentación.** Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar.

JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO. **El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido.**

LUIS AGUILAR HERNÁNDEZ. **El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura?**

ENCARNA RODRÍGUEZ PÉREZ. **Constructivism and Ideology: Lessons from the Spanish Curriculum Reform of the 1980s.**

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ, MARITA SÁNCHEZ MORENO Y MARIANA ALTOPIEDI. **Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas.**

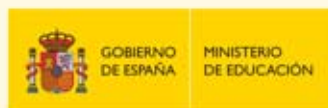
ÓSCAR LUIS GRAIZER Y ALMUDENA NAVAS SAURIN. **El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar.**

JOSE IGNACIO RIVAS FLORES, ANALIA E. LEITE MÉNDEZ Y PABLO CORTÉS GONZÁLEZ. **Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar.**

PEDRO ARAMENDI JÁUREGUI, AMANDO VEGA FUENTE Y KARLOS SANTIAGO ETXEBERRIA. **Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado.**

MARÍA CLEMENTE LINUESA, ELENA RAMÍREZ ORELLANA, BEGOÑA ORGAZ BAZ Y JORGE MARTÍN DOMÍNGUEZ. **Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil.**

MICHAEL W. APPLE. **The Tasks of the Critical Scholar/Activist in Education: the Contribution of José Gimeno Sacristán.**



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