

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



revista de
eEDUCACIÓN



Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017

revista de EDUCACIÓN

Nº 377 Julio-Septiembre 2017

Revista trimestral
Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

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

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

Catálogo de publicaciones del Ministerio: meecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2017
NIPO línea: 030-15-016-X
NIPO ibd: :030-15-017-5
ISSN línea:1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Marcial Marín Hellín

Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES

Jorge Sainz González

Secretario General de Universidades

José Luis Blanco López

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Rosalía Serrano Velasco

Directora General de Formación Profesional

Director General de Política Universitaria

Mónica Fernández Muñoz

Secretaría General Técnica

Carmen Tovar Sánchez

Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbola Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Violeta Miguel Pérez

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyerer García

VOCALES

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

JEFE DE REDACCIÓN

José Antonio Rodríguez Valcárcel

REDACCIÓN

Equipo de redacción: Noelia Martínez García

Colaboradores externos: Jorge Mañana Rodríguez and Jesús García Laborda

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Andy Hargreaves (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Profesor del Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Sagrario Avezuela Sánchez (IES Lázaro Cárdenas, CAM); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (U. de Murcia); Mariano Fernández Enguita (U. Complutense de Madrid); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M.ª Ángeles Galino; J. L. García Garrido (UNED); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM); Carlos Marcelo (U. de Sevilla); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M.ª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo; Juana M.ª Sancho (U. de Barcelona); Juan Carlos Tedesco (UNESCO); Alejandro Tiana Ferrer (UNED); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Consuelo Vélaz de Medrano (UNED); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia).

Presentación

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

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

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

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

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

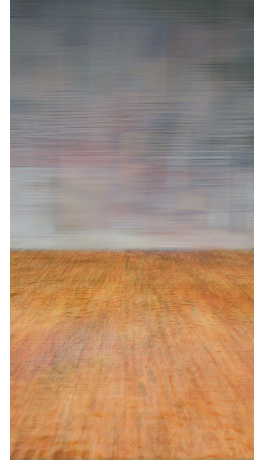
La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

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

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

Investigaciones

JOSEP-ORIO ESCARDÍBUL FERRÁ: Incentivos salariales para el profesorado vinculados con el rendimiento de los estudiantes: análisis y propuestas, considerando el modelo catalán	9
JAVIER FERNÁNDEZ-RÍO, DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ y ÁNGEL PÉREZ PUEYO: Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de secundaria	30
MARÍA VERÓNICA ALDERETE, GISELA DI MEGLIO y MARÍA MARTA FORMICHELLA: Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España	54
JUAN CARLOS BEL MARTÍNEZ: Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo	82
MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS y SJAAK BRASTER: El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939).....	113
PEDRO MIGUEL GONZÁLEZ MORENO, HÉCTOR GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ y MIRIAN CHECA ROMERO: Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria	136
MARGARIDA ALVES MARTINS, LILIANA SALVADOR, ANA ALBUQUERQUE y MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ: “Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada	161
TERESA PADILLA CARMONA, JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO y ALEJANDRO SORIA-VÍLCHEZ: Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla.....	187
Reseñas	212
Memoria 2016 de la <i>Revista de Educación</i>	217



Investigaciones

Incentivos salariales para el profesorado vinculados con el rendimiento de los estudiantes: análisis y propuestas, considerando el modelo catalán

Salary incentives for teachers linked to student outcomes: proposals based on an analysis of the Catalan model

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-351

Josep-Oriol Escardíbul Ferrá

Universitat de Barcelona & IEB

Resumen

Los incentivos salariales en el ámbito del profesorado no universitario, especialmente los vinculados al rendimiento de los estudiantes, son objeto de debate desde hace unos años. Principalmente, los defensores de su existencia destacan la capacidad de atraer y retener talento al sistema educativo. Los detractores no desean su aplicabilidad como incentivo entre el profesorado y enfatizan los problemas metodológicos existentes para ser aplicados. El objetivo del estudio que aquí se presenta es analizar la conveniencia de establecer sistemas de incentivos salariales al profesorado de enseñanzas no universitarias, con especial atención al denominado pago vinculado al rendimiento de los estudiantes. Por dicho motivo, en primer lugar se exponen las distintas posibilidades existentes a la hora de establecer incentivos salariales para el profesorado. En segundo lugar se muestran diversas evaluaciones realizadas de sistemas de incentivos existentes en varios países. Se consideran estudios tanto de Estados Unidos como las experiencias en otros países. En tercer lugar se valora el sistema de incentivos existente en Cataluña (regulado en 2014) y que se ha empezado a aplicar en el presente curso. Esta Comunidad Autónoma es pionera en aplicar este sistema de incentivos en España. Finalmente, se concluye con una valoración de la evidencia presentada que tiene diversos ámbitos: por un lado, la conveniencia de que exista un sistema de evaluación del profesorado y que dicha

evaluación se base en el rendimiento de los estudiantes; por otro lado, y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se analiza la experiencia catalana y se propone un sistema de incentivos para el conjunto del España.

Palabras clave: comparación internacional, escala salarial, evaluación, incentivos salariales, pago por rendimiento, rendimiento alumnado, Cataluña, España.

Abstract

Wage incentives for non-university teachers, especially those linked to student achievement, are under discussion. Advocates of this type of salary incentives (known as pay per performance) highlight the ability to attract and retain talented teachers in the education system. Detractors do not want their applicability as an incentive among teachers and emphasize existing methodological problems to be applied. The aim of this study is to analyze the desirability of establishing pay per performance systems for teachers, with special attention to those incentives linked to student performance. Firstly, we expose different types of salary incentives that a pay per performance system may apply. Secondly, we show different evaluations of existing incentive systems in several countries. We consider experiences from both the United States and other countries. Thirdly, we show the system of salary incentives established in Catalonia in 2014, which has begun to be implemented this course. This is a pioneer experience in our country with regards to pay per performance for teachers. Finally, we conclude with an assessment of the evidence presented focusing in two areas: on the one hand, the desirability of a system of teacher evaluation and that this assessment is linked to student performance; on the other hand, and taking into account the above considerations, we analyze the Catalan experience and, likewise, an incentive system for the whole of Spain is proposed.

Keywords: international comparison, salary scale, evaluation, wage incentive, teacher performance pay, student achievement, Catalonia, Spain

Introducción

En la agenda política de los gobiernos se encuentra mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. La evidencia empírica sugiere que es mejor invertir en la calidad del profesorado que en su cantidad (Hanushek, 2011; autor). En el ámbito de las políticas de profesorado, un

elemento que ha recibido bastante atención recientemente ha sido el establecimiento de programas de incentivos salariales, llamados *merit pay* o *pay per performance* (pago por mérito, actuación o rendimiento). El pago por rendimiento consiste en evaluar la actuación de los docentes y ofrecer un incentivo monetario a los que alcanzan determinados niveles. En estas evaluaciones suele tener un peso muy importante (o exclusivo) el rendimiento de los estudiantes en pruebas externas, por lo que la evaluación del docente depende, en gran parte, o totalmente, de la actuación de sus alumnos.

Una veintena de países desarrollados tienen incentivos salariales basados en la evaluación del profesorado (Woessman, 2011), y más de la mitad de los estados de Estados Unidos (Berry y Eckert, 2012). Ahora bien, no todos incluyen el rendimiento de los estudiantes con la misma intensidad y, de hecho, las experiencias existentes son bastante dispares. Asimismo, en 2014 el gobierno de Cataluña ha incorporado el pago por rendimiento en su legislación. Así, para obtener el tradicional “sexenio” el profesorado puede solicitar ser evaluado. Uno de los elementos de dicha evaluación está constituido por el rendimiento de los alumnos.

En este estudio se analiza el sistema de incentivos salariales para el profesorado, que incluyen algún tipo de incentivo relacionado con el rendimiento de los estudiantes, y se valora el reciente sistema establecido en Cataluña, para indicar la conveniencia de aplicar un determinado tipo de incentivo para el conjunto del Estado. La valoración es sobre el modelo vigente ya que no existe evidencia empírica sobre su impacto.

La estructura del artículo es la siguiente. En el próximo apartado se exponen diversos sistemas de evaluación posibles. Posteriormente, se revisan estudios que evalúan sistemas de pago por rendimiento existentes en distintos países. Después se valora el sistema ya establecido en Cataluña. Un último apartado de conclusiones analiza la evidencia presentada y propone un sistema de incentivos para España.

Características de los sistemas de evaluación del profesorado basados en el rendimiento

Como se ha indicado anteriormente, los sistemas de evaluación del rendimiento del profesorado incorporan de manera significativa el

rendimiento de sus alumnos. Ahora bien, a nivel internacional existen múltiples maneras de definir el rendimiento de los docentes. A continuación se expone un abanico de posibilidades existentes en el establecimiento de sistemas de incentivos:

- Índice de rendimiento basado en *inputs*, *outputs*, o una mezcla de ambos:
 - En el caso de los *inputs*, se trata de incluir medidas de las acciones que realiza el profesorado: ejercicios, gestión del aula, tratamiento con las familias, participaciones en tareas del centro, etc. No existe vinculación con el rendimiento de los estudiantes.
 - En el caso de los *outputs*, se puede tener en cuenta el resultado de los alumnos en pruebas externas o la ganancia en los resultados de los estudiantes en dichas pruebas. Usualmente se utiliza el segundo método que se aplica en dos formatos. Por un lado, comparar las ganancias de resultados de los estudiantes en pruebas externas con sus ganancias esperadas, que se estiman teniendo en cuenta los resultados de los estudiantes en pruebas anteriores y sus características socioeconómicas. Así, se compara la ganancia obtenida por un alumno con lo que cabría esperar dadas sus circunstancias y trayectoria académica anterior. La diferencia o «valor añadido» se asigna al profesor. Por otro lado, tener en cuenta la mejora de cada estudiante en los resultados respecto al resto de alumnos (o sólo los más similares), por lo que se analiza la ganancia en términos comparados. Se asigna a cada profesor una ganancia promedio derivado de la mejora relativa de los resultados de cada uno de sus estudiantes en comparación con otros.
- Individual (el incentivo se otorga a cada profesor a partir del rendimiento de sus estudiantes) o colectivo. Este último da el incentivo a un grupo de profesores de un curso, una materia o bien a todo el centro escolar si se consiguen los objetivos. Posteriormente, el grupo (o centro escolar) decide su reparto entre los docentes.
- Premio puntual (por un año o período determinado) o que se convierte en una mejora salarial permanente.

- De un importe determinado (se otorga cuando se consigue un determinado umbral en la valoración del profesorado) o que varía en función del resultado obtenido (diferentes premios por diferentes umbrales conseguidos).
- Abierto (cualquier profesor puede ganar si consigue los objetivos establecidos) o cerrado (en modo competición o *tournament*) donde solamente pueden ganar unos cuantos.
- Con evaluación externa (realizada por una autoridad educativa), interna (desarrollada por la dirección del centro con posible participación del profesorado) o mixta.

De los indicadores de evaluación del rendimiento del profesorado, los que más polémica han levantado son aquellos que se basan total o parcialmente en los resultados de los alumnos, ya que existen claros elementos a favor y en contra de este tipo de indicadores. Todos los argumentos se exponen a continuación, si bien, en resumen, de los argumentos a favor se destaca que un sistema de pago por rendimiento permite atraer y retener a los mejores docentes; en contra, se enfatiza la dificultad de relacionar el rendimiento académico de los estudiantes con la actuación de los docentes.

Argumentos a favor de sistemas de evaluación del profesorado basados en el rendimiento de los estudiantes:

- Pueden generar mejoras reales en los resultados de los estudiantes.
- Es un indicador objetivo. Ayuda a tomar decisiones, ya que los directores de los centros detectan bien la actuación de los profesores extremos (mejores y peores) pero les cuesta distinguir entre aquellos en niveles intermedios.
- La docencia es una de las profesiones con menor dispersión salarial. El pago por rendimiento puede suponer incrementos retributivos de los más eficaces.
- Puede afectar la selección y retención de docentes, atrayendo profesores más eficaces y haciendo abandonar a los menos competentes.
- Puede mejorar la imagen de los centros públicos al dar más importancia a los resultados de los estudiantes.
- Son más coste-eficientes que medidas vinculadas con dotar al sistema de más profesores por alumno.

- Los incentivos de grupo pueden fomentar la colaboración entre profesores. Asimismo, el sistema permite generar una cultura de mejora continua en los centros y de participación de los docentes en la toma de decisiones.
- El método de valor añadido considera la diferencia de rendimiento de los alumnos derivada de su situación socioeconómica, invalidando la crítica referida a que se compara el rendimiento de alumnos no comparables.
- Puede ser más exitoso si se contempla como un plan a largo plazo y no una prueba piloto o premio puntual.

Argumentos en contra:

- Los resultados académicos de los estudiantes también dependen de factores ajenos a los docentes. Además, un test (externo) sólo recoge una parte del aprendizaje.
- No hay resultados de pruebas externas para todos los alumnos de todos los cursos ni asignaturas para aplicar métodos objetivos.
- Se supone que los resultados de los alumnos son fruto del trabajo realizado sólo por el profesor del curso, y que un docente no incide en el aprendizaje futuro de los estudiantes.
- Los estudiantes pueden esforzarse de diferente manera en función de la importancia que tiene un determinado curso en su progreso académico, independientemente de la labor de los docentes.
- Los resultados de los estudiantes en pruebas externas pueden tener variaciones anuales importantes no asignables a los docentes (e incluso al esfuerzo del alumnado).
- El profesorado pueden generar estrategias para mejorar los resultados de los estudiantes sin mejorar el aprendizaje. Estas estrategias pueden relacionarse con enseñar a los estudiantes cómo aprobar un examen (*teaching to the test*), o bien realizar trampas para mejorar los resultados (indicar preguntas del test, permitir la copia, seleccionar a los alumnos que se examinan, etc.).
- Los pagos por rendimiento individual pueden reducir la cooperación entre profesores. Los colectivos pueden generar problemas de no implicación de algunos docentes (comportamiento denominado *free-rider*), en especial en centros con un gran número de profesores.

- El coste de la gestión del sistema de incentivos puede resultar elevado.
- Posible no predisposición de los docentes en el pago por rendimiento y oposición sindical que lleve al conflicto.

Revisión de estudios que evalúan sistemas de pago por rendimiento

En este apartado se revisan estudios que evalúan programas de pago por rendimiento con buenas metodologías, es decir, experimentos o cuasi-experimentos que permiten inferir causalidad, en especial los primeros (véase una explicación detallada de las técnicas de análisis en Schlotter et al., 2010). Se exponen primero los resultados de las evaluaciones para los Estados Unidos y, posteriormente, para el resto de países. En la exposición se tiene en cuenta la metodología de análisis aplicada. La Tabla I recoge las principales características de cada programa revisado.

Los programas evaluados en Estados Unidos son bastante diferentes, si bien todos vinculan, de manera importante, o exclusivamente, el pago por rendimiento con los resultados de los alumnos (normalmente como ganancias en pruebas estandarizadas externas en matemáticas y comprensión lectora). Los tres programas expuestos a continuación son evaluaciones experimentales de programas específicos que muestran una falta de resultados positivos (ver revisiones de los estudios en Banco Mundial, 2015; Neal, 2011). En primer lugar, el programa *New York City Schoolwide Performance Bonus Program* (SPBP) contiene un incentivo para escuelas de bajo rendimiento en la ciudad de Nueva York que considera los resultados de los alumnos en pruebas estatales (suponen el 25% del total del valor de la indicador) y el progreso en los resultados (60% del total). Las valoraciones son de forma comparada, en parte con escuelas del conjunto de la ciudad pero especialmente con centros similares (Fryer et al., 2012). En segundo lugar, el *Project on Incentives in Teaching* (POINT), en Nashville (Tennessee), para cursos de primaria y secundaria, establece un premio individual para el profesorado condicionado a que los alumnos obtengan ganancias en pruebas estatales de matemáticas superiores a conseguidos por otros estudiantes de igual puntuación el curso anterior. El premio aumenta a medida que el profesor se sitúa en percentiles superiores de la distribución de resultados. En tercer lugar, el Distrito de Round Rock (Texas) establece un programa de pago por rendimiento que, a diferencia

de los anteriores, está dirigido a escuelas de buenos resultados. En este caso, el premio se da en función del valor añadido de un equipo (pluridisciplinar) de profesores en varias asignaturas (el grupo debe situarse en el primer tercio para ser premiado). Así, es un premio de grupo pero un profesor de un equipo ganador puede no recibirlo si tiene un bajo resultado individual. El valor añadido se calcula como la diferencia entre el rendimiento de los estudiantes del grupo en pruebas externas y el rendimiento esperado (que se obtiene a partir de una estimación que considera tanto los resultados en años anteriores como las circunstancias personales y socioeconómicas de los estudiantes).

En cambio, sí tiene un éxito parcial el programa aplicado en Chicago Heights, una localidad de renta baja de Illinois, que crea un sistema de pago por rendimiento con cuatro tipos de incentivos para el profesorado de secundaria: dos de tipo individual y dos de tipo colectivo, condicionados a que los estudiantes obtengan un buen resultado relativo (superior a la media de resultados que el resto de centros) en pruebas externas. El programa compara el comportamiento diferenciado del profesorado hacia la voluntad de ganar un premio y el miedo a perderlo. Así, para cada tipo de incentivo (individual y de grupo), un sistema permite ganar hasta 8.000\$, mientras que el otro entrega la mitad de la retribución por adelantado, pero se puede perder si los estudiantes no alcanzan los objetivos (o incrementarse en caso positivo). Los resultados indican que sólo mejora el rendimiento de los estudiantes de docentes en el sistema de poder perder el incentivo (y, además, se obtienen mayores efectos cuando el método de ganancia es colectivo).

En conjunto, los programas evaluados presentan resultados bastante decepcionantes. Cabe decir, sin embargo, que algunos elementos pueden explicar los malos resultados. En los programas de Nueva York y Texas inciden negativamente tanto la complejidad del indicador (que hace difícil saber a priori el esfuerzo que debe hacer el profesorado para recibir el incentivo) como que buena parte de los docentes no eran partidarios del pago por rendimiento como incentivo. Asimismo, en Nueva York y Nashville todas las escuelas de bajo rendimiento tenían un incentivo para mejorar el riesgo de sanciones y cierre que podían sufrir tras la aprobación de la denominada Ley *No Child Left Behind* de 2002 (de modo que todos los profesores tenían un aliciente para mejorar los resultados). Finalmente, los objetivos a Nashville quizá fueron demasiado altos para servir como factor motivador (Dee y Wyckoff, 2013).

TABLA I. Evaluaciones de programas de pago por rendimiento

Programa	Nivel del incentivo	Índice simple	Input/ Output	Valoración output comparado	Resultado
Diseños experimentales					
SPBP (Nueva York)	Escuela	No	15% Input 85% Output (60% valor añadido)	Sí	No significativo
Chicago Heights	Individual y grupo docente	Sí	Output (valor añadido)	Sí	Solo miedo a perder es positivo
Nashville (POINT)	Individual	Sí	Output (valor añadido)	Sí	No significativo
Round Rock (Texas)	Grupo docente	No	Output (valor añadido)	No	No significativo
Kenia	Escuela	Sí	Output (puntos y valor añadido)	Sí	Positivo dudoso
India	Individual y escuela	Sí	Output (valor añadido)	No	Positivo. Mejor individual
México	Individual y grupo	Sí	Output (valor añadido)	No	Positivo
Diseños cuasi-experimentales					
Carolina del Norte	Escuela	Sí	Output (valor añadido)	No	Positivo
Distrito de Columbia (IMPACT)	Individual	No	45%/85% input 55%/15% output (valor añadido)	No	Positivo
Austin (REACH)	Individual, grupo y escuela	No	Input i Output (valor añadido)	No	Positivo
TAP (Chicago)	Colectivo	No	50% Input 50% Output (valor añadido)	No	No significativo
Denver (Pro Comp)	Individual y grupo	Sí	Inputs i output (valor añadido)	Sí	Positivo
Little Rock (Arkansas)	Individual	Sí	Output (valor añadido)	No	Positivo
Israel (2002)	Escuela	No	Output (puntos test y otros)	No	Positivo
Israel (2009)	Individual	Sí	Output (valor añadido y otros)	No	Positivo
Inglaterra	Individual	No	Input i Output (valor añadido)	No	Positivo
México (Carrera Magisterial)	Individual	No	Input i Output (puntos test)	No	Positivo parcialmente
Portugal	Individual	No	Input i Output (puntos test)	No	Negativo
Chile (SNED)	Escuela	No	Input i output (puntos y valor añadido: 65%)	Sí	Positivo

De los análisis cuasi-experimentales, existen análisis basados en técnicas de regresión discontinua, emparejamiento y diferencias en diferencias (Schlotter et al., 2010). Entre los primeros, destacan las evaluaciones, de dos programas de larga duración. Por un lado, el programa *ABC School-wide Bonus Program*, en Carolina del Norte, que otorga un premio a los profesores (de primaria y secundaria) si el conjunto de estudiantes de la escuela mejora en resultados de matemáticas y lengua en una cantidad esperada, y el doble si se supera. El resultado esperado se calcula en función de una predicción que tiene en cuenta el rendimiento anterior de los alumnos y su situación socioeconómica. La evaluación muestra un efecto positivo del programa, especialmente en matemáticas (Vigdor, 2008). Por otra parte, el programa IMPACT (en el Distrito de Columbia) también consigue mejorar el resultado de los estudiantes de escuelas públicas en un distrito bastante conflictivo. Este programa establece cinco categorías de eficiencia del profesorado, con ciertas peculiaridades: los profesores en el nivel superior obtienen un premio significativo, que se puede consolidar en la nómina si lo consiguen dos años consecutivos; los profesores en el nivel inferior son despedidos y aquellos en el tramo inmediatamente superior al más bajo pueden serlo si no mejoran los resultados en un curso. El programa evalúa a los alumnos de profesores en torno a la categoría superior y penúltima (las más relevantes) y muestra incrementa su rendimiento en ambos casos. Cabe decir que el incentivo se mide de manera multidimensional, donde el peso del *output* es superior en las asignaturas donde hay información de los resultados en pruebas estatales y se calcula de manera similar al programa anterior (Dee y Wyckoff, 2013).

En este ámbito de análisis cuasi-experimental, tres estudios pretenden superar el sesgo de selección mediante técnicas de emparejamiento (*matching*) de centros similares (en unas características observables). El Programa REACH, en el distrito escolar de Austin (Texas), contiene varios sistemas de incentivos (individuales y colectivos, de *input* y *output*), para escuelas de primaria y secundaria. Una evaluación muestra el éxito del programa al aumentar el valor añadido de los resultados de los estudiantes, que se mide comparando el resultado obtenido respecto al resultado posible teniendo en cuenta sus características socioeconómicas. La ganancia sólo se produce el primer año, si bien el nivel más alto alcanzado el primer curso se mantiene en el segundo (Balch y Springer, 2015). En cambio, la evaluación de la aplicación del programa *Teaching*

Advancement Program (TAP) en escuelas de primaria de Chicago no muestra mejoras en el resultado. En este caso se remunera a los profesores (de forma colectiva) a partir de un método que pondera de manera equitativa los resultados de la observación de la actuación del docente en el aula y el crecimiento de los resultados de los estudiantes en una prueba estatal. Una experiencia diferente la constituye el programa *ProComp* de Denver, iniciado en 2006. Este programa no trata de dar incentivos sino de cambiar todo el sistema de retribución, de forma que los incrementos salariales (no el salario base) dependan totalmente de estímulos vinculados con indicadores de *inputs* y *outputs*. En el caso de los segundos, se tiene en cuenta la mejora de los resultados de los alumnos. Así, se consigue el incentivo si al menos el 50% de los estudiantes de un profesor están en el percentil 55 o superior de crecimiento de los resultados de los estudiantes del Estado, en las áreas de matemáticas y lengua. La evaluación de este programa muestra una mejora en los resultados de los alumnos vinculados a profesores bajo el método *ProComp* respecto a los que no se quisieron pasar a este sistema (Goldhaber y Walch, 2012).

Finalmente, un análisis de diferencias en diferencias evalúa un programa de pago por rendimiento en Little Rock (Arkansas). En él Winters et al. (2008) muestran la mejora de los resultados de los alumnos de escuelas de primaria participantes, con respecto a las no participantes, en especial de aquellos con peores resultados antes de aplicarse el programa. En este caso, los incentivos (individuales) dependen de los resultados de los alumnos en el test estatal en matemáticas y comprensión lectora. Se considera la mejora de cada alumno en un curso de modo que el premio aumenta a medida que el incremento en los resultados es mayor. El profesorado recibe el incentivo en función de la ganancia observada en el conjunto de sus alumnos.

Fuera de los Estados Unidos existen evaluaciones experimentales y cuasi-experimentales. De entre las primeras, destacan las evaluaciones en tres países en desarrollo: Kenia, India y México. En el primer caso, Glewwe et al (2010) analizan un programa de incentivos a nivel de escuela, aplicado a 50 centros de primaria y secundaria, donde se premia a un determinado número de centros que han obtenido los mejores resultados, o las ganancias más altas en los resultados. El estudio señala la existencia de una mejora en el rendimiento del alumnado, si bien esta ganancia sólo se produce en las asignaturas bajo el programa de

incentivos y mientras dura éste; por tanto, los resultados se pueden interpretar de manera que el pago por rendimiento no mejora el aprendizaje sino que, simplemente, el profesorado ayudó a los alumnos a preparar los test de evaluación. La segunda experiencia se desarrolla en escuelas de educación primaria en una región de India. En este caso, el incentivo es para mejoras (superiores al 5%) en el rendimiento de los estudiantes en pruebas de matemáticas y lenguaje. Los resultados muestran el éxito del programa, a corto y largo plazo, teniendo un efecto mayor los incentivos individuales que aquellos a nivel de escuela (Muralidharan y Sundararaman, 2011). Finalmente, destaca el Programa de Alineación de Incentivos, a 88 escuelas de secundaria superior en México, que ofrece tres tipos de incentivos: sólo a estudiantes (según sus resultados en una prueba final de curso de matemáticas); sólo a profesores (en función del rendimiento de sus alumnos); y tanto a alumnos como a profesores (en el primer caso dependiendo de sus resultados y de la puntuación de sus compañeros de clase, y en el segundo en función del resultado de sus alumnos y del resto de estudiantes de matemáticas en la escuela). El premio depende de que los estudiantes mejoren de nivel (se establecen tres) y existe una penalización si caen al más bajo. Los resultados muestran un efecto positivo del programa el primer caso y especialmente el último, cuando el estímulo va dirigido tanto a estudiantes como a profesores y depende de los resultados del conjunto de alumnos del centro (Behrman et al., 2011).

Entre los estudios con metodologías cuasi-experimentales destacan por su cuidado metodológico dos evaluaciones realizadas en Israel (Lavy, 2002, 2009). La primera, de 2002, considera el efecto de un programa desarrollado en centros de secundaria superior con alumnado de bajo rendimiento. El premio es para el conjunto de la escuela y lo reciben sólo los profesores en centros situados en el tercio superior de mejora de varios indicadores vinculados a pruebas nacionales necesarias para acceder a la universidad. El análisis del programa permite constatar que los alumnos de las escuelas participantes mejoraron en resultados y en reducción del abandono de los estudios. La segunda evaluación, de 2009, considera un programa similar al anterior pero donde el incentivo lo reciben los profesores de manera individual. La evaluación del programa es positiva, en cuanto a la probabilidad de que los alumnos se presenten al examen nacional a final de bachillerato y en el nivel de notas obtenidas. Cabe decir que en ambos casos se mide el rendimiento teniendo en

cuenta la diferencia entre el resultado obtenido y el esperado en función de las características de la escuela, en el primer caso, y de los alumnos de los profesores en el segundo.

Otros estudios metodológicamente menos sofisticados analizan experiencias desarrolladas en Inglaterra, México y Portugal. Los programas son diferentes, pero todos incorporan un sistema de pago por mérito individual donde el progreso de los alumnos (resultados o valor añadido en pruebas externas) es sólo uno de los elementos, a menudo menores, junto con indicadores de *inputs* del proceso educativo (como la actividad docente o el desarrollo profesional, vinculado normalmente con la formación). Asimismo, estos programas pretenden establecer mejoras salariales permanentes (no sólo un premio por actuación). En los dos primeros casos se constatan efectos positivos del sistema de pago por rendimiento sobre la mejora en los resultados de los estudiantes, si bien son cuantitativamente importantes sólo en Inglaterra (Atkinson et al., 2009). En cambio, el programa de mejora salarial en Portugal empeora los resultados de los estudiantes (Martins, 2009). Finalmente, Contreras y Rau (2012) evalúan un programa de incentivos en Chile, iniciado en 1997, denominado Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos (SNED). En este programa compiten escuelas socialmente similares de cada región y en la evaluación se tiene en cuenta la media de la escuela en un índice que incluye medidas educativas de *input* y *output*; este último se refiere tanto al resultado de los estudiantes en pruebas de matemáticas y lengua como a su mejora en el tiempo (equivalen el 65% del valor total del índice). El incentivo se da a una escuela que esté en el 25% superior del valor del indicador. La evaluación permite concluir que el programa ha mejorado los resultados de los estudiantes de manera significativa.

Por último, destacamos el análisis de regresión desarrollado por Woessmann (2011), con datos de PISA con 28 países de la OCDE, donde 13 implementan algún tipo de pago por rendimiento. Aunque la metodología impide inferir causalidad, el análisis es valioso porque considera varios países conjuntamente. Los resultados muestran una relación positiva entre disponer de un sistema de pago por mérito (de cualquier tipo) y el resultado de matemáticas y comprensión lectora.

En resumen, de las principales características de los sistemas de incentivos explicados podemos señalar lo siguiente. En Estados Unidos predominan los programas con incentivos colectivos (ya sean de grupo o

escuela) sobre los individuales. Asimismo, está presente en todos los programas una medida de resultado de los alumnos. Dicho *output* no suele ser comparado (entre centros por ejemplo) sino que predominan análisis del rendimiento del alumno respecto a su potencial. En cuanto a la composición del índice, hay tantos casos en que este es simple como complejo. Con respecto al resto de países considerados también aparecen siempre indicadores de *output* y su valoración tampoco suele ser comparada (como en el caso de Estados Unidos). En cuanto al nivel del incentivo (individual o colectivo) y la simplicidad del índice, los casos examinados presentan situaciones muy similares en ambos ámbitos (casi al 50%).

En cuanto al efecto de los sistemas de pago por rendimiento, podemos concluir del siguiente modo. Las evaluaciones experimentales en Estados Unidos muestran la práctica no efectividad de los programas de pago por rendimiento. En cambio, la evidencia en países en desarrollo presenta unos mejores resultados. Asimismo, las evaluaciones cuasi-experimentales, tanto en Estados Unidos como en otros países, tienden a mostrar resultados positivos. Por tanto, el pago por rendimiento puede tener éxito en la mejora de resultados de los estudiantes pero no está garantizado a priori. En cuanto a las características de los sistemas de pago por rendimiento que resultan eficaces, la evidencia presentada permite señalar algunas características comunes en los casos de éxito. Obviamente no podemos inferir causalidad pero sí concluir que, en términos comparados, resulta más abundante en programas de éxito la presencia de índices simples, establecidos total o parcialmente a nivel individual (de profesorado) y con indicadores de *output* no comparado.

La experiencia catalana

En Cataluña se ha introducido recientemente una normativa que permite alcanzar incrementos salariales basados en la evaluación del profesorado mediante un sistema donde se tienen en cuenta, parcialmente, los resultados de los estudiantes. Ahora bien, esta evaluación es voluntaria, y accesible solo para funcionarios docentes de carrera, en prácticas e interinos en activo, así como profesorado de religión, de manera que se pueden lograr los mismos incrementos salariales por otros métodos. Su implantación ha tenido que superar ciertas dificultades asociadas a la

desconfianza entre agentes sociales y la administración educativa por el período de crisis y recortes en el que se tomaron las medidas.

La normativa citada es la ORDRE ENS/330/2014, de 6 de noviembre, respecto a los estadios de promoción docente. Esta normativa regula las acciones que dan derecho a recibir un incremento salarial permanente, dado que los docentes pueden alcanzar varios estadios (máximo 5), con un premio salarial para cada uno (entre 102,97 y 132,96 euros brutos mensuales en función del estadio). Un estadio se puede pedir una vez se tienen 6 años de antigüedad como docente (9 para el primer estadio desde 2012, ya que anteriormente también era de 6). Deben obtenerse 10 puntos para la consecución del estadio. Cada año en activo da a derecho a un punto. Para obtener los 4 puntos restantes (1 en el caso del primero), se debe acreditar haber realizado ciertas acciones (la normativa asigna una puntuación para diversas actividades), que se resumen en los siguientes grupos: haber tenido cargos y funciones de responsabilidad, haber realizado acciones de formación, así como actividades complementarias en el centro. Asimismo, el profesorado puede obtener puntos si solicita ser evaluado. La normativa prevé dos tipos de evaluación (se pueden solicitar en años alternos): por un lado, se puede solicitar ser evaluada la participación del profesorado en el mejoramiento de los resultados del centro; por otro lado, existe la posibilidad de evaluación individual de la práctica docente.

En el primer caso, el procedimiento previsto es el siguiente. En primer lugar se procede a la evaluación de los resultados del centro, que incorpora varios elementos (rendimiento en las evaluaciones externas de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos, la finalización de cada etapa educativa o la continuidad de los estudiantes en la etapa de educación postobligatoria). Corresponde a la Inspección Educativa efectuar anualmente una valoración de la consecución de los objetivos establecidos para cada centro y de la mejora de sus resultados, a partir del análisis de los indicadores señalados vinculados con el rendimiento educativo. En esta evaluación, se debe tener en cuenta la autoevaluación que realice el centro, así como el contexto socioeconómico del mismo. La valoración de la Inspección sitúa a los centros en 4 niveles de logro de los objetivos y resultados. En segundo lugar, cualquier profesor de un centro que haya obtenido una valoración de nivel 3 o nivel 4 puede solicitar que se valore su actuación en la consecución de dichos niveles. Para ello, se debe constituir una comisión (compuesta por el inspector o

inspectora del centro y miembros de la propia escuela). En tercer lugar, esta comisión debe determinar el grado de implicación del profesorado en la consecución de los objetivos fijados por el centro y en la mejora de sus resultados (o en el mantenimiento de buenos resultados) y otorgar una puntuación a cada persona evaluada, que dará lugar a una puntuación de cero, medio o un punto, que se suma al total de puntos que un profesor puede acreditar para obtener un estadio.

En el segundo caso, la evaluación voluntaria del ejercicio de la actividad docente, podemos mencionar lo siguiente. La evaluación debe ser realizada por la Inspección de Educación. La dirección del centro participa en la evaluación elaborando un informe sobre la participación del profesorado en las actividades del centro y sobre su implicación en la aplicación del proyecto educativo y la programación general anual. Para garantizar los derechos de información y audiencia del profesorado, con carácter previo al proceso de evaluación, se harán públicos los criterios de valoración de cada uno de los elementos y descriptores en que se basa la evaluación de la actuación docente, que son los siguientes:

- La planificación de la actividad docente (que equivale al 10% de la puntuación total).
- El desarrollo de la actividad docente, que comporta las actividades de enseñanza y aprendizaje (25% del total).
- La evaluación de los alumnos, que considera la definición y aplicación de los criterios de evaluación adaptados a los alumnos, el rendimiento académico de las áreas o materias que imparte, así como la adopción de medidas que favorecen la mejora de los resultados de los alumnos (25%).
- La gestión del aula, que se relaciona con el mantenimiento de un clima de trabajo favorable a la convivencia y el aprendizaje (20%).
- La participación en la aplicación anual del proyecto educativo del centro (20%).

Para realizar la evaluación, el inspector puede consultar la documentación pertinente, correspondiente a la utilizada normalmente en el desarrollo de la actividad docente, entrevistarse con el docente y el director y, en su caso, con los cargos de gestión y coordinación del centro que considere necesarios. Además, la inspección debe realizar la observación directa de la actividad docente, entendida como toda actividad que el profesorado lleve a cabo en un centro educativo y vaya

dirigida y se haga en presencia de alumnos. La Inspección emitirá el informe de evaluación con una valoración global que da derecho a obtener 0, 0,5 ó 1 punto.

Siguiendo el esquema mostrado en la tabla 1, el modelo catalán es tanto individual como colectivo (a nivel de escuela), con índice complejo (ya que cuesta saber a priori la posibilidad de obtener el incentivo), con un componente exclusivo de *output* (en el caso del indicador de grupo) y conjunto de *input* y *output* (aunque básicamente de *input*) en el caso del indicador individual. Asimismo, se da una valoración del comparada del resultado (en el sistema de evaluación colectiva) y no comparada (en el sistema de evaluación individual).

Conclusiones

La evidencia empírica presentada no permite llegar a resultados concluyentes respecto a la eficacia de los programas de pago por rendimiento, por lo que algunos estudios muestran que los sistemas de pago por mérito no mejoran los resultados de los estudiantes mientras que otros sí reflejan resultados positivos. Asimismo, tampoco se puede concluir qué mecanismo de pago por rendimiento es mejor, si bien predominan en los casos de éxito índices simples, incentivos a nivel individual y que incluyan (exclusivamente o no) medidas de *output*. Además, la investigación desarrollada no siempre permite constatar si los aumentos de resultados son mejoras reales de aprendizaje y no sólo para que el profesorado favorece la resolución de test (*teaching to the test*), o por el uso de prácticas que alteran el resultado de las pruebas para poder alcanzar los incentivos (Podgursky y Springer, 2007). Los elementos anteriores, pues, sólo permiten afirmar que el éxito de un programa pago por rendimiento no está garantizado. Esto no implica que no se pueda conseguir, sino que, si se implanta, habrá que hacer un seguimiento muy cuidadoso del programa para ir introduciendo los cambios necesarios para que sea eficaz.

En Cataluña se inicia este curso la posibilidad de que el profesorado pida ser evaluado para conseguir un estadio de promoción docente (incremento salarial). Esta evaluación puede ser teniendo en cuenta la participación del profesorado en el logro de los estudiantes a nivel de centro (claro indicador de *output*) y/o la actuación del profesorado de manera individual (con indicadores de *output* pero, sobre todo, de *input*).

En mi opinión resulta acertado haber incluido en el sistema de incentivos catalán indicadores relacionados con la evaluación. No hay que olvidar que España es un país donde el 36% del profesorado declara que nunca ha sido evaluado, siendo este porcentaje del 9% de media en los países de la OCDE (véase OECD, 2014). Asimismo, también destaca positivamente que el sistema incluya elementos de *input* y *output*, así como individuales y colectivos (con los individuales de *input* el profesorado constata que el incentivo se recibe por alguna acción realizada y con el colectivo de *output* se vincula al rendimiento del conjunto de estudiantes del centro). Finalmente, que el incentivo sea permanente, y no un premio puntual, sirve de estímulo para generar la implicación de los docentes. Por tanto, creo que podría extenderse el sistema catalán de incentivos al conjunto del estado (adaptándose a las particularidades de cada Comunidad).

Ahora bien, dicho sistema de incentivos debe tener en cuenta otros elementos. En primer lugar, su aplicación exige la máxima transparencia para no generar desconfianza entre los actores del sistema educativo. Al respecto, el índice debe ser lo más claro posible para poder conocer qué actuaciones pueden conllevar recompensa. Además, las actuaciones de la inspección de Educación deben ser claras para el conjunto de centros. En segundo lugar, el sistema debe evaluarse anualmente para ir introduciendo mejoras a medida que avanza en el tiempo. Cabe señalar que algunas experiencias exitosas en otros países (como Inglaterra) han ido introduciendo variaciones en el tiempo hasta lograr un modelo eficiente. Finalmente, hay que introducir la evaluación del profesorado como elemento obligatorio (aunque no único) para el logro de incentivos salariales (un estudio). Así, resulta necesario que estos no se vinculen sólo con ser (docente) sino también con hacer (bien el trabajo).

Obviamente, no sólo con incentivos salariales se conseguirá aumentar la motivación de los docentes, de modo que otras políticas complementarias deben ser introducidas, relacionadas con la formación proporcionada a los futuros docentes en la universidad, la selección de maestros y profesores a las escuelas, los beneficios no monetarios y el prestigio social de la profesión docente. Pero resulta importante introducir la evaluación del profesorado como una herramienta de uso común para la obtención de determinados beneficios. Dicha evaluación, además, puede generar efectos beneficiosos para el alumnado, no solo a corto plazo, sino también en el largo plazo, es decir, en el mercado laboral (Lavy, 2015).

En suma, el debate está en torno a si debe evaluarse al profesorado, si dicha evaluación debe generar beneficios en la carrera profesional del docente (salariales entre otros) y si la evaluación debe basarse en sistemas de pago por rendimiento vinculados con los estudiantes. Mi respuesta es sí a la evaluación (primera cuestión) y sí a que la evaluación tenga consecuencias (segunda). En cuanto a la tercera cuestión, en la evaluación del profesorado la consideración de los resultados de sus estudiantes debe existir, para lanzar el mensaje de la mejora de eficiencia como objetivo del sistema, pero debe ser minoritaria, en especial al iniciarse un sistema de evaluación, para que el profesorado pueda reconocer que el incentivo depende en buena medida de lo que realiza y por las dificultades metodológicas que presenta dicho método.

Agradecimientos

El autor desea agradecer la financiación recibida de IVÀLUA (Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas - *Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques*) que ha permitido la realización de esta investigación. Asimismo, desea agradecer, especialmente, el apoyo recibido por parte del analista Miquel Àngel Alegre.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, A., Burgess, S., Croxson, B., Gregg, P., Propper, C., Slater, H. y Wilson, D. (2009). Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, 16, 251–261.
- Balch, R. y Springer, M. G. (2015). Performance pay, test scores, and student learning objectives. *Economics of Education Review*, 44, 114–125.
- Banco Mundial (2015). *Impact Evaluations in Education*. Washington: The World Bank. Recuperado de <http://datatopics.worldbank.org/EdstatsApps/Edu%20Evaluation/qEvaluation.aspx>

- Behrman, J. R., Parker, S. W., Todd, P. E. y Wolpin, K. I. (2011). Aligning learning incentives of students and teachers: Results from a social experiment in Mexican high schools. *Working Paper Penn Institute of Economic Research (PIER) n. 13-004*. Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/JELJOUR_Results.cfm?form_name=journalBrowse&journal_id=265679&Network=no&SortOrder=ab_title&stype=asc
- Berry, J. y Eckert (2012). Creating teacher incentives for school excellence and equity. *National Education Policy Center*, n. January, Recuperado de <http://nepc.colorado.edu/publication/creating-teacher-incentives>
- Contreras, D. y Rau, T. (2012). Tournament incentives for teachers: Evidence from a scaled-up intervention in Chile. *Economic Development and Cultural Change*, 61(1), 219-246.
- Dee, T. y Wyckoff, J. (2013). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from IMPACT. *NBER Working Paper 19529*. Recuperado de http://www.appam.org/assets/1/7/Incentives,_Selection,_And_Teacher_Performance_Evidence_From_Impact.pdf
- Fryer, R. G. Jr., Levitt, S. D., List, L. y Sadoff, S. (2012). Enhancing the efficacy of teacher incentives through loss aversion: A field experiment. *NBER Working Papers 18237*. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w18237>
- Glewwe, P., Nauman, I. y Kremer, M. (2010). Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3), 205-27.
- Goldhaber, D. y Walch, J. (2012). Strategic pay reform: A student outcomes-based evaluation of Denver's ProComp teacher pay initiative. *Economics of Education Review*, 31(6), 1067-1083.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30, 466-479.
- Lavy, V. (2002). Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on students achievements. *Journal of Political Economy*, 10(6), 1286-1318.
- Lavy, V. (2009). Performance pay and teachers' effort, productivity and grading ethics. *American Economic Review*, 99(5), 1979-2011
- Lavy, V. (2015). Teachers' pay for performance in the long-run: Effects on students' educational and labor market outcomes in adulthood. *NBER Working Papers 20983*. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w20983.pdf>

- Martins, P. S. (2009). Individual teacher incentives, Student achievement and grade inflation. *IZA Discussion Paper Series No. 4051*. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp4051.pdf>
- Muralidharan, K. y Sundararaman, V. (2011). Teaching performing pay: Experimental evidence from India. *Journal of Political Economy*, 119(1), 39-77.
- Neal, D. (2011). "The design of performance pay in education". *NBER Working Papers 16710*, Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w16710.pdf>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Podgursky, M. y Springer, M. G. (2007). Teacher performance pay: A review. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(4), 909-950.
- Schlotter, M., Schwerdt, G. y Woessmann, L. (2010). Econometric methods for causal evaluation of education policies and practices: A non-technical guide. *IZA Discussion Paper 4275*. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp4275.pdf>
- Vigdor, J. L. (2008). *Teacher salary bonuses in North Carolina*. Nashville, Tn: National Center on Performance Incentives. Vanderbilt University Peabody College.
https://my.vanderbilt.edu/performanceincentives/files/2012/10/200803_Vigdor_TeacherBonusesNC.pdf
- Winters, M., Greene, J., Ritter, G. y Marsh, R. (2008). *The effect of performance-pay in Little Rock, Arkansas on Student achievement*. Nashville, Tn: National Center on Performance Incentives. Vanderbilt University Peabody College.
https://my.vanderbilt.edu/performanceincentives/files/2012/10/200802_WintersEtAl_PerfPayLittleRock.pdf
- Woessmann, L. (2011). Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*, 30, 404-418.

Dirección de contacto: Universitat de Barcelona. Vicerrectorado de Economía. Edificio Histórico, 1ª planta. Gran Vía Corts Catalanes, 585. 08007. Barcelona. E-mail: oescardibul@ub.edu

Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de secundaria

Bilingual education, streaming and secondary education students' social goals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-352

Javier Fernández-Río

Universidad de Oviedo

David Hortigüela Alcalá

Universidad de Burgos

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León

Resumen

Introducción: El objetivo del presente estudio fue obtener un conocimiento más amplio de la educación bilingüe y la segregación escolar, explorando los efectos a largo plazo del agrupamiento de los estudiantes en base en sus habilidades sobre sus metas sociales. **Método:** un total de 502 estudiantes de secundaria accedieron a participar. Se formaron tres grupos de estudio en base al idioma usado para enseñar: Español, Inglés y Francés. Los dos últimos eran programas de enseñanza bilingüe. Se empleó un diseño pre-test, post-test de grupos no equivalentes y un planteamiento de investigación cualitativo-cuantitativo para proporcionar una visión más profunda del problema. Datos cuantitativos fueron obtenidos de los estudiantes utilizando la Escala de Metas Sociales al comienzo y al final de año escolar. El docente participante fue entrevistado para obtener datos de una fuente diferente. **Resultados:** Los resultados muestran que el final del año escolar los estudiantes en los grupos bilingües mostraron niveles superiores de responsabilidad y relación ($p < .05$) que sus compañeros del grupo no-bilingüe. El tamaño del efecto fue .82 y .89, respectivamente, lo cual se considera moderado. El docente entrevistado reflejó

la misma idea: los estudiantes de los grupos bilingües mostraron más responsabilidad y mejores relaciones en clase. Las metas sociales fueron significativamente más altas cuando el número de estudiantes era «menor de 20» ($F(163) = 65.983, p < .023$) solo en el grupo Español no bilingüe. Finalmente, las metas sociales también fueron más altas en 4º de educación secundaria ($F(184) = 98.543, p < .004$) solo en el grupo bilingüe Inglés. Conclusiones: Existe un debate continuo sobre las ventajas / desventajas del agrupamiento escolar a través de los programas educativos bilingües y todas las posibles consecuencias deben ser tenidas en cuenta. Las metas sociales, la responsabilidad y la relación parecen cambiar de manera positiva tras un año de educación bilingüe. El problema es que no todos los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar este tipo de educación.

Palabras clave: relación, responsabilidad, AICLE, lengua extranjera, segregación

Abstract

Introduction: The goal of the present study was to gain a broader understanding on bilingual education and school tracking, exploring the long term effects of ability-based grouping on students' social goals. **Method:** 502 secondary education children agreed to participate in the study. Three study groups were formed based on the language used for teaching the students: Spanish, English and French. The latter two were considered bilingual education programs. A longitudinal, pre-test post-test, non-equivalent group design and a quantitative-qualitative research approach were selected to provide a more in-depth insight of the researched topic. Quantitative data was collected from all the students using the Social Goal Scale prior and at the end of a complete school year. The participating teacher was also interviewed to gather data from a different source. **Results:** Results showed that at the end of the school year the students in the bilingual groups (English and French) had significantly higher responsibility and relationship levels ($p < .05$) than the students in the non-bilingual group (Spanish). Effect size scores were .82 and .89 respectively, which are considered moderate. The teacher reported the same idea: students in the bilingual education groups showed more responsibility and relationship in class. Social goals were found significantly higher when the number of students in class were "less than 20" ($F_{(163)} = 65.983, p < .023$) only in the Spanish group. Finally, social goals were also significantly higher in grade 10 ($F_{(184)} = 98.543, p < .004$) only in the English group. **Conclusions:** There is an ongoing debate over the advantages/disadvantages of school streaming via bilingual education programs, and all possible outcomes should be considered. Social goals, responsibility and relationship, seem to positively change after a year of bilingual education. The problem is that not all the students have the opportunity to experience this type of education.

Keywords: relationship, responsibility, CLIL, foreign language, mainstreaming

Introducción

En la encuesta macroeconómica de 2006, el 56% de los ciudadanos españoles se consideraban monolingües y tan solo un 17% creía que podían mantener una conversación en un idioma distinto al de su país de origen. Desafortunadamente, ambos datos se encontraban entre los más bajos de todos los países de la Unión Europea y llevaron al Gobierno español a prestar más atención al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro de su sistema educativo (Lasagabaster, 2008). Como consecuencia, en los últimos 10 años la educación bilingüe se ha vuelto muy popular en las escuelas españolas, una moda, y los programas educativos basados en esta idea han aumentado exponencialmente. La razón de este repentino interés es que todas las partes involucradas (políticos, administradores, docentes, familias...) creen que es la mejor manera de mejorar la competencia de los estudiantes en un idioma extranjero (Lasagabaster, 2011).

La educación bilingüe ha sido incorporada al sistema de enseñanza secundaria española principalmente a través de programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE). AICLE es un enfoque instructivo cuyo objetivo es enseñar un contenido curricular particular utilizando un idioma extranjero (Dalton-Puffer, 2011). El objetivo es ayudar a los estudiantes a aprender un segundo idioma no nativo y un contenido específico (ciencias naturales, ciencias sociales, artes y oficios, música, educación física...). Por lo tanto, podría considerarse un diseño de doble enfoque, ya que implica tanto el idioma como el contenido. En algunos países, los programas de AICLE han sido considerados como una forma de agrupar (segregar) estudiantes dentro de la misma escuela (Paran, 2013). Algunos de ellos o sus familias puede que no sea conscientes de este tema, mientras que otros parecen creer que puede haber un beneficio en esta forma de agrupamiento (segregación) (Alonso, Grisaleña & Campo, 2008).

Bauer y Riphahn (2006, p.1) consideran que: «Los términos segregación, rastreo y *streaming* se usan en la literatura como sinónimos para nombrar un agrupamiento de alumnos basado en la capacidad en itinerarios educativos de diferente requerimiento académico». Hay diferentes formas de agrupación de estudiantes, ya que varía de un país a otro, de una región a otra, de un distrito escolar a otro e incluso de una escuela a otra. Básicamente, Trautwein, Köller, Lüdtke y Baumert (2005)

han estructurado el fenómeno del «streaming» de acuerdo con tres ideas: (a) el nivel institucional: el agrupamiento puede tener lugar tan pronto como los primeros cursos de educación primaria o más tarde en secundaria, (B) el papel del éxito/nivel: con frecuencia, el éxito/nivel previo de los estudiantes es el factor clave para el agrupamiento escolar, y (c) el impacto del agrupamiento en futuras carreras académicas: muchos creen que el grupo en el que se ubique al estudiante en los años escolares puede tener un impacto definitivo en sus posibilidades de acceder a ciertas universidades y obtener un prestigioso título. En el nivel de educación secundaria, el streaming tiene lugar cuando los estudiantes (o sus padres) seleccionan (o se les asigna a) clases o cursos específicos (agrupación por nivel en un curso). De acuerdo con Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller y Baumert (2006), el éxito/nivel previo es el elemento más importante en el streaming escolar, pero otros factores como los objetivos educativos de los padres o el interés de los estudiantes también juegan un papel importante. Por otra parte, los mismos autores creen que, en muchos casos, todos estos ingredientes se mezclan para agrupar a los estudiantes en diferentes programas educativos. Finalmente, Trautwein et al. (2006) también distinguen entre programas de transmisión explícita e implícita. Los programas explícitos de streaming utilizan el éxito/nivel como un elemento de entrada, tienen un claro impacto en las oportunidades educativas posteriores de los estudiantes y el estatus de los estudiantes es claro para todos (compañeros, padres, docentes). Por otro lado, los programas implícitos de streaming son menos visibles y menos definidos, pero también pueden indicar el estatus de un estudiante diferente para todos. El punto de vista dominante es que cuanto más temprano los estudiantes sean seleccionados y agrupados, menos oportunidades hay en la educación y mayores son los efectos negativos sobre el logro y la motivación, principalmente porque los estudiantes no incluidos en estos programas tienden a recibir una enseñanza de menor calidad (Trautwein et al., 2005). En una revisión reciente, Terwell (2005, p.655) describió los efectos negativos del streaming escolar: «menor tiempo de instrucción, menor nivel cognitivo, ritmo más lento, más interrupciones por el profesor y compañeros, un clima de clase menos estimulante y una mayor proporción de comportamiento alejado de las tareas y consecuentemente más tiempo dedicado a la disciplina y al manejo de clase». El «efecto compañero», directamente asociado a la agrupación de los estudiantes, se ha destacado como un elemento clave

en el streaming escolar. Sin embargo, algunos investigadores han cuestionado la visión tradicional de que este es siempre negativo para los estudiantes incluidos en los grupos de bajo rendimiento y positivos para aquellos incluidos en los grupos de alto rendimiento. Ellos creen que este último grupo también puede fomentar efectos negativos en el autoconcepto de los estudiantes, porque estos usan a sus compañeros de alto rendimiento como una referencia a partir de las visiones de sí mismos, y esto podría ser muy desafiante y desalentador. Por el contrario, los grupos de bajo rendimiento pueden producir efectos positivos en el autoconcepto de los estudiantes porque la referencia podría ser menos exigente. Esto se ha denominado “efecto de contraste” (Marsh & Craven, 2002, Marsh & Hau, 2003). Sin embargo, la capacidad de cada estudiante, así como la capacidad de sus compañeros, también es un factor determinante para el éxito escolar (Burke & Sass, 2013). Además de los logros, la investigación también ha demostrado que los estudiantes de bajo nivel desarrollan sentimientos de ineficacia, poniendo la suerte por encima del trabajo duro como la fuerza motriz para tener éxito, lo que puede perjudicar los logros de los estudiantes y su motivación.

Los programas de AICLE en España están inicialmente abiertos a todos los niños. Es decir, cualquier estudiante en el sistema escolar puede elegir libremente esta opción educativa. Sin embargo, «generalmente se reconoce que, básicamente, los estudiantes que optan por los programas bilingües, y son muy a menudo animados a ello, son los altamente motivados... hay una selección implícita...» (Bruton, 2011, p. 529). Por otra parte, la investigación ha demostrado que los estudiantes entran a los programas de AICLE con mayor nivel de inglés como lengua extranjera (Alonso, Grisaleña y Campo, 2008, Goris, Denessen & Verhoeven, 2013), mayor conocimiento del contenido (Seikkula-Leino, 2007), tienden a trabajar de manera más persistente en las tareas y muestran mayor tolerancia a la frustración (Vollmer, Heine, Troschke, Coetzee & Küttel, 2006). Además, si un estudiante matriculado en una clase bilingüe no alcanza los resultados académicos esperados, él/ella suele ser «invitado» a abandonar el programa por su propio bien (Apsel, 2012). Esta práctica ayuda a las escuelas a «limpiar» esas clases y a tener grupos homogéneos de estudiantes de alto rendimiento. Como consecuencia, los padres de clase media creen que sus hijos se beneficiarán, a corto y largo plazo, si comparten sus clases y su tiempo con ese tipo de estudiantes (Alonso, Grisaleña & Campo, 2008). Por lo tanto, los programas de AICLE en

España pueden considerarse una mezcla entre programas explícitos e implícitos de streaming.

Muchos investigadores y académicos están de acuerdo en que el AICLE puede influir positivamente en diferentes elementos de competencia lingüística como el léxico receptivo y productivo, la fluidez, la estructuración del discurso... sobre los estudiantes incluidos en este tipo de programas (Dalton-Puffer, 2011). Coyle (2007) cree que también desarrolla habilidades de asunción de riesgos y de resolución de problemas en los estudiantes, alentando y motivando su independencia. Además, el AICLE también parece ayudar a los estudiantes a adquirir un mayor grado de competencia procedimental en el contenido que se está utilizando para enseñar el idioma extranjero (Vollmer et al., 2006). Por lo tanto, diferentes trabajos de investigación han mostrado que la educación bilingüe puede tener un impacto positivo significativo en los estudiantes matriculados en esas clases. Sin embargo, queda una pregunta pendiente: ¿qué sucede con los estudiantes que quedan fuera de los programas de AICLE ubicados en la misma escuela secundaria? ¿Se ven afectados por este tipo de streaming?

Los estudiantes tienen razones sociales para tratar de tener éxito en la escuela. Las metas sociales pueden definirse como representaciones cognitivas de los resultados deseados en el ámbito social (Urduán & Maehr, 1995). La literatura sugiere que, al menos, dos metas sociales pueden ser asociadas al logro de los estudiantes: la relación y la responsabilidad. Las metas de relación social se refieren al deseo de formar y mantener relaciones positivas entre compañeros en la escuela (Patrick, Hicks y Ryan, 1997), mientras que las metas de responsabilidad social representan el deseo de adherirse a las reglas sociales y a las expectativas de su rol (Wentzel, 1991), ambos “están relacionados con los patrones adaptativos de motivación de logro (trabajar duro para el éxito, esforzarse por hacerlo mejor que otros)” (Guan, McBride, & Xiang, 2006, p.227). Ladd (1990) encontró que los estudiantes que mostraron mayores niveles de amistad obtuvieron mejores calificaciones en la escuela. Del mismo modo, Wentzel (1991) halló que los niños que mostraron mayores niveles de responsabilidad también obtuvieron calificaciones más altas. Por otra parte, el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001) muestra que la motivación está fuertemente influenciada por factores sociales. Ciertamente, también se han vinculado a los tipos más autodeterminados de motivación en los contextos escolares:

motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada (Cecchini, González, Méndez-Giménez, & Fernández-Río, 2011). Además, las metas de responsabilidad social también se han vinculado al esfuerzo (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, & García, 2012) y la competencia percibida (Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, & González, 2012) en la escuela. Por lo tanto, las metas sociales parecen desempeñar un papel importante en la educación y deben ser cuidadosamente considerados.

Basado en lo anteriormente expuesto, el objetivo principal del presente estudio fue obtener una comprensión más amplia de los programas de educación bilingüe en la educación secundaria en España y el streaming escolar. Este artículo se suma al debate sobre el agrupamiento/segregación escolar y la educación bilingüe, ya que explora los efectos de la agrupación basada en la capacidad de los estudiantes en la lengua extranjera (Inglés o Francés) utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre sus metas sociales. Hasta donde sabemos, no hay artículos científicos publicados sobre este tema. Nuestra primera hipótesis fue que los estudiantes que asisten a programas de AICLE mostrarán un perfil de metas sociales diferente. La segunda hipótesis fue que el centro educativo, el curso y el número de alumnos por clase tendrán un efecto en las metas sociales de los estudiantes.

Métodos

Participantes

Un total de 502 estudiantes (53,1% mujeres y 46,9% varones) de los cuatro grados de educación secundaria (1º ESO: 123, 2º ESO: 123, 3º ESO: 118, 4º ESO: 126), con una edad media de $13,86 \pm 1,42$ años accedieron a participar. Pertenecían a tres escuelas secundarias diferentes situadas en las provincias de Burgos y Soria (España). Los estudiantes que asistían a estas escuelas tenían un estatus socioeconómico de clase media similar (no hubo diferencias entre los grupos). Se formaron tres grupos de estudio basados en el lenguaje utilizado en clase para enseñar: español (184 estudiantes), inglés (163) y francés (155). Los grupos de inglés y francés se inscribieron en un programa educativo bilingüe basado en la metodología AICLE. Todos los participantes inscritos en estos dos grupos

habían experimentado una educación bilingüe antes del inicio del estudio. El «grupo español» siguió un programa tradicional de educación física para estudiantes de habla española. La Tabla I muestra la distribución de los participantes en función del nivel de grado y el idioma.

TABLA I. Participantes agrupados por curso e idioma.

	1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	TOTAL
Grupo de Español	51	44	43	46	184
Grupo de Inglés	43	40	39	41	163
Grupo de Francés	41	39	36	39	155
TOTAL	135	123	118	126	502

Fuente: Elaboración propia

El mismo docente fue el responsable de enseñar a todos los grupos de las clases participantes. Esto fue posible porque se trasladó de una escuela a otra después de cada año académico desde el principio hasta la finalización del estudio. Este docente tenía todas las cualificaciones requeridas en el sistema educativo español para enseñar en un programa educativo bilingüe en el nivel de secundaria (Inglés: Certificado Oficial de la Escuela de Inglés; Francés: Diploma de Estudios en Lengua Francesa).

Recogida de datos

Metas sociales. Se empleó la escala de metas sociales (EMS, Patrick et al., 1997). Incluye dos subescalas: seis ítems cubren metas relacionadas con la Relación (i.e., «Me gustaría conocer realmente a mis compañeros de clase), y cinco ítems cubren metas relacionadas con la Responsabilidad (i.e., «Intento hacer lo que el profesor pide»). Fue adaptado por Guan et al. (2006) a la clase de educación física (EMS-EF), mientras que Moreno, González-Cutre y Sicilia (2007) la validaron para contextos españoles.

Entrevista. Se realizó una entrevista semi-estructurada al docente participante al final de cada año escolar. El objetivo era explorar los pensamientos y sentimientos del entrevistado y obtener una perspectiva

interna (Patton, 2002). Por lo tanto, se desarrolló una guía de entrevistas basada en el conocimiento previo de los investigadores, así como en trabajos de investigación similares (Tabla II). Dado que la entrevista fue semiestructurada, los investigadores pudieron agregar nuevas preguntas dependiendo de las respuestas del entrevistado para hacer la entrevista conversacional (Patton, 2002). Este formato abierto permite explorar nuevas áreas para producir datos más ricos (Smith & Osborne, 2008).

TABLA II. Escritura básica de la entrevista semi-estructurada del docente.

¿Cómo se formaron los grupos bilingües?
¿Observó alguna diferencia entre los tres grupos: español, inglés y francés?
¿Cómo fueron las relaciones sociales entre los miembros del grupo?
¿El lenguaje influyó en la metodología utilizada en clase?
En cuanto a la responsabilidad de los estudiantes en las tareas, ¿hubo alguna diferencia entre los grupos?
¿Cómo afectó el conocimiento del lenguaje a la responsabilidad de los estudiantes?

Fuente: Elaboración propia

Diseño y procedimiento

El presente estudio siguió un diseño pre-test post-test (longitudinal), de grupos no equivalentes. Se seleccionó un enfoque mixto, cuantitativo-cualitativo de investigación para proporcionar una visión más profunda del tema. La misma herramienta de evaluación (EMS) se utilizó para recolectar datos antes y después de tres programas educativos diferentes llevados a cabo en tres grupos distintos de estudiantes. Además, el docente participante fue entrevistado al final de cada año escolar.

Los objetivos de este proyecto de investigación fueron 12 grupos intactos de alumnos de secundaria. Se agruparon en función de la lengua utilizada por el profesor para llevar a cabo las clases: Inglés y Francés, y se compararon con clases regulares de educación física impartidas en la lengua materna de los estudiantes: Español. Los estudiantes que ingresaron a los grupos de AICLE fueron seleccionados en base a dos elementos: (1) notas altas, y (2) conocimiento adecuado del idioma utilizado para la enseñanza (inglés o francés).

Todas las clases fueron impartidas por el mismo docente a lo largo de tres años escolares consecutivos (2012-13, 2013-14 y 2014-15). Este se trasladó de una escuela a otra para enseñar después de cada año académico. El mismo contenido (9 unidades didácticas) se desarrolló en todos los grupos a lo largo de los tres años escolares consecutivos. La misma metodología también se utilizó para enseñar el contenido. El objetivo era asegurar que todos los grupos experimentaran el mismo enfoque de enseñanza. La única diferencia entre los grupos fue el idioma utilizado para impartir todas las clases.

La implementación de este proyecto de investigación siguió tres pasos: en primer lugar, se obtuvo el permiso del Comité de Ética de la Universidad de Oviedo y de las escuelas participantes. En segundo lugar, se obtuvo el consentimiento informado de los padres de todos los estudiantes que participaron. En tercer lugar, todos los cuestionarios fueron administrados por uno de los investigadores durante una clase regular, el cual controló a los estudiantes durante la recolección de datos y contestó todas las preguntas. Antes de la administración del cuestionario, se les dijo a los estudiantes que sus respuestas serían confidenciales. También se les informó que sus profesores no tendrían acceso a las respuestas. Por lo tanto, los investigadores animaron a los estudiantes a responder lo más verazmente posible, poniendo de relieve que sus respuestas no influirían en sus calificaciones.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS 21.0 (IBM, Chicago, IL). Un análisis de confiabilidad inicial de la EMS utilizando el alfa de Cronbach se llevó a cabo para determinar su coherencia en el contexto de nuestro proyecto de investigación. En el pre-test, las subescalas responsabilidad y relación produjeron valores de 0,78 y 0,82, respectivamente. En post-prueba, los valores fueron de 0,83 y 0,89, respectivamente. Todos ellos pueden ser considerados aceptables (Vincent, 2005). Se realizaron análisis exploratorios y preliminares para establecer si los datos cumplían con los supuestos paramétricos. Se evaluó la homogeneidad inicial entre los grupos. Luego, se realizaron estadísticas descriptivas previa y posterior a la intervención (media y desviación estándar). Finalmente, se realizaron análisis inferenciales (correlaciones,

tablas de contingencia, chi-cuadrado y ANOVAS) en el post-test. Se calculó el tamaño del efecto (f) y se informó cuando se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos. Este se considera una medida de la efectividad de un tratamiento (Coe, 2000).

Los datos cualitativos se analizaron a través del análisis de contenido temático (Libarkin y Kurdziel, 2002) y comparación constante (Denzin y Lincoln, 1994). El análisis de contenido temático se centra en la búsqueda de patrones en el texto. Se utilizó la codificación descriptiva y de patrones para analizar tanto los patrones intra-caso como cruzados (Saldaña, 2009). Los temas fueron identificados inductivamente, ya que surgieron naturalmente de los datos. El análisis de contenido temático era simplemente una cuestión de determinar qué ideas fueron exhibidas por el docente en sus respuestas abiertas. Los temas que surgieron en el primer análisis independiente fueron examinados críticamente por todos los investigadores a través de un diálogo reflexivo. La fiabilidad fue apoyada a través de retroalimentación continua y análisis participativo por parte de los investigadores a medida que revisaban y refinaban las categorías emergentes, de modo que los hallazgos pudieran considerarse confiables, creíbles y transferibles (Lincoln & Guba, 1985). El objetivo era utilizar la información obtenida para aumentar la contribución potencial del documento a una comunidad más amplia a través de la transferibilidad de los hallazgos. Los temas que surgieron de los datos se presentan explícitamente a través de la sección de resultados y apoyados por varias citas a modo de ejemplo (Cohn, 1991).

Resultados

Inicialmente, los grupos de Inglés y Francés mostraron una diferencia positiva significativa en la variable relación social en comparación con el grupo de Español. Diferencias significativas también se observaron en la variable responsabilidad social entre los grupos de Francés y de Español. En el post-test, los resultados mostraron un aumento significativo de pre a post-test sólo en la relación social en los grupos bilingües: Inglés y francés. Las puntuaciones del tamaño del efecto fueron de 0,82 y 0,89 respectivamente, que se consideran moderadas. Los resultados posteriores a la prueba también mostraron una diferencia significativa entre los grupos bilingües (Inglés y Francés) y el grupo de Español en ambas variables (relación y responsabilidad) al final del año escolar (Tabla III).

TABLA III. Medias y desviaciones estándar en el pre-test y post-test.

	N	PRE-TEST		POST-TEST		f
		M	SD	M	SD	
Grupo de Español						
Responsabilidad	184	5.26 ^a	.54	5.31 ^a	.44	
Relación	184	4.33 ^a	1.13	4.64 ^a	.93	
Grupo de Inglés						
Responsabilidad	163	5.87 ^{ab}	.87	6.58 ^b	.37	
Relación	163	6.12 ^b	.54	*6.73 ^b	.42	.82
Grupo de Francés						
Responsabilidad	155	6.42 ^b	.13	7.13 ^c	.27	
Relación	155	6.31 ^b	.23	*7.41 ^c	.19	.89

Nota. Las medias de la misma columna que no comparten superíndices difieren en $p < 0.05$. * Aumentos significativos en $p < 0.05$. f: Tamaño del efecto. Fuente: elaboración propia.

También se encontró una correlación positiva significativa ($r(155) = .184$, $p < .032$) entre responsabilidad y relación sólo en el grupo francés (Tabla IV). Sin embargo, esta correlación fue muy baja.

TABLA IV. Correlaciones de Pearson entre los factores para cada grupo en el post-test.

	N	correlación	Sig. (2-tailed)
Grupo de Español			
Responsabilidad / Relación	184	.241	.612
Grupo de Inglés			
Responsabilidad / Relación	163	.158	.419
Grupo de Francés			
Responsabilidad / Relación	155	.184	.032*

** $p < .032$. Fuente: Elaboración propia

Para obtener una comprensión más profunda de los resultados obtenidos se crearon varias variables independientes: (a) la variable «centro educativo» se re-agrupó en tres grupos: «Centro 1», «Centro 2» y «Centro 3», (b) el «número de estudiantes por clase» en tres grupos: «menos de 20», «entre 20 y 30» y «más de 30», y c) el «curso» en cuatro grupos: «1°

ESO, «2º ESO», «3º ESO» y «4º ESO». Se realizó un ANOVA unidireccional considerando las «variables sociales» como variable dependiente y las categorías mencionadas como variables independientes. El objetivo era encontrar si había diferencias significativas basadas en la escuela, el número de estudiantes por clase y el curso en las metas sociales de los participantes. La prueba post hoc de Bonferroni se utilizó para determinar las diferencias significativas entre las variables (Tabla V). Se demostró que las metas sociales eran significativamente más altas cuando el número de estudiantes en la clase era «menor de 20» ($F(163) = 65.983, p < .023$) sólo en el grupo español. Las metas sociales también fueron significativamente más altas en 4º de la ESO ($F(184) = 98.543, p < .004$) sólo en el grupo inglés.

Tabla V. Test post hoc de Bonferroni

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Grupo de Español			
Centro	97.345	1	.344
Estudiantes por clase	98.543	2	.004*
Curso	67.356	1	.154
Grupo de Inglés			
Centro	67.541	2	.231
Estudiantes por clase	89.309	2	.394
Curso	65.983	1	.023**
Grupo de Francés			
Centro	72.874	2	.153
Estudiantes por clase	54.392	2	.531
Curso	57.532	1	.314

* $p < .05$ in "menos de 20"; ** $p < .05$ in "4º ESO". Fuente. Elaboración propia

Cualitativo

A través del análisis sistemático de las percepciones del docente sobre las metas sociales de los estudiantes, tres categorías principales emergieron naturalmente de los datos. A continuación, se presentan todas y algunos comentarios se utilizan para ejemplificar cada una de ellas:

Heterogeneidad inicial entre los grupos. El profesor reflexionó sobre los criterios utilizados por las escuelas para ubicar a los estudiantes en los diferentes grupos de clase. Enfatizó que los mejores estudiantes generalmente son incorporados en los programas bilingües, porque la escuela cree que esos niños son los únicos capaces de tener éxito en esos contextos exigentes. El docente participante también creía que esta política hace que los grupos bilingües y no bilingües sean muy diferentes entre sí; lo cual puede ser un problema:

«Normalmente, se forman grupos bilingües con estudiantes con los mejores registros académicos o los mejores grados en la clase de lengua extranjera, que están muy relacionados.... Esto produce grandes diferencias entre los grupos» (Ana, docente)

Este sistema de seguimiento se lleva a cabo en el primer año de la escuela secundaria, lo que significa que los estudiantes en las clases regulares tendrán opciones limitadas de entrar en el programa bilingüe en los próximos años. Según el docente participante, este tema tiene consecuencias positivas y negativas para los estudiantes:

«La forma en que se hacen los grupos bilingües tiene un resultado positivo: los maestros pueden trabajar con el mismo grupo de estudiantes durante toda la etapa de educación secundaria, pero también tiene un producto final negativo: los estudiantes de los grupos no bilingües tienen más dificultades para evolucionar positivamente» (Ana, docente).

La docente señaló que la heterogeneidad entre los grupos de clase hacía difícil la enseñanza del mismo tema. Era necesario adaptar el enfoque educativo utilizado, incluso en el mismo nivel educativo. Este tema también le obligó a modificar algunos contenidos de clase para satisfacer las necesidades de grupos específicos:

«Los grupos bilingües tienden a entender mejor y más rápido la mayoría de las tareas... Los grupos españoles tienden a necesitar más tiempo y adaptaciones metodológicas, lo que demuestra que muchos problemas en clase no dependen del lenguaje utilizado para enseñar» (Ana, docente).

Relación social dentro de los grupos. El docente indicó que los grupos que recibían clase en Español, especialmente en 1º y 2 de la ESO, tuvieron

muchas dificultades para trabajar juntos. En el nivel social, estos estudiantes luchaban cuando se usaban en la clase planteamientos de resolución de problemas y/o experiencias de aprendizaje cooperativo, ya que exigían discusiones abiertas y acuerdos entre los estudiantes, y eran difíciles de llevar en estos grupos:

«En los primeros años, y al principio de cada año escolar, siempre es difícil trabajar con los grupos españoles porque tienen alumnos con malos antecedentes.... lo que hace que la clase progrese a un ritmo más lento» (Ana, docente)

El docente señaló que en las clases bilingües de inglés el ritmo de trabajo era generalmente alto. Sin embargo, en ciertos grupos la atmósfera era demasiado competitiva, lo que perjudicaba el trabajo en equipo de los estudiantes:

«Algunos grupos ingleses no están acostumbrados a trabajar en colaboración. Ellos tienden a trabajar individualmente para lograr la nota más alta, lo que puede perjudicar las relaciones sociales de los estudiantes» (Ana, docente).

Niveles de responsabilidad entre los grupos. El docente entrevistado indicó que los grupos bilingües mostraron mayor responsabilidad hacia las tareas de la clase. Tendían a prestar más atención y trabajar más duro que sus homólogos en las clases en Español, trayendo siempre sus tareas a la perfección:

«Especialmente en los grupos de inglés, los estudiantes están muy preocupados por sus calificaciones, suelen ser buenos, lo que les hace comportarse responsablemente durante las diferentes tareas» (Ana, docente).

El docente también indicó que había una diferencia significativa entre los grupos de Francés y los otros grupos en dos elementos: (a) El nivel L2: este grupo de estudiantes hablaba el idioma con fluidez, sus habilidades de lenguaje eran muy altas y (b) El número de estudiantes por clase: este fue menor que en los otros grupos de investigación, lo que podría haber ayudado a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

«Es más fácil enseñar a los grupos franceses. Especialmente en los grados superiores, la mayoría de los estudiantes son realmente bilingües y se comunican fácilmente... Los estudiantes muestran altos

niveles de responsabilidad individual y social ... Además, el número de estudiantes por clase es generalmente más pequeño, lo que facilita la tarea del profesor « (Ana, docente).

Discusión

El objetivo principal del presente estudio fue obtener una comprensión más amplia de los programas de educación bilingüe en la educación secundaria en España. Exploramos los posibles efectos de la agrupación basada en la capacidad, basada en el lenguaje utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las metas sociales de los estudiantes a lo largo de un curso escolar. Los resultados cuantitativos mostraron que los estudiantes incorporados en los programas AICLE de Francés e Inglés tenían niveles significativamente más altos de metas sociales, responsabilidad y relación, al finalizar un curso escolar que los estudiantes que se quedaban en las clases regulares, donde se les enseñaba en su lengua materna (Español). Los datos cualitativos reforzaron este hallazgo. El docente participante percibió que los estudiantes en los programas bilingües mostraban mayores niveles de responsabilidad y relación en clase. Por otra parte, las metas sociales fueron significativamente más influenciadas en los grupos enseñados en inglés 4º de la ESO, mientras que el número de estudiantes por clase (menos de 20) influyó significativamente en las metas sociales de los estudiantes en los grupos enseñados en su lengua materna (Español).

Respecto a nuestra primera hipótesis, los resultados mostraron que aquellos estudiantes en los programas AICLE tenían un perfil de meta social diferente. Los estudiantes de los programas bilingües Francés e Inglés mostraron niveles significativamente más altos de metas sociales, responsabilidad y relación, que sus homólogos en el grupo de Español (lengua materna) al final de cada año académico. Según Kumar y Jagacinski (2011), cuando los estudiantes perciben que las tareas de clase son difíciles, sus niveles de responsabilidad tienden a aumentar. Las clases bilingües son generalmente percibidas como difíciles por los estudiantes, lo que podría haber desencadenado positivamente sus niveles de responsabilidad. Por otra parte, los estudiantes se sienten responsables hacia las tareas cuando se sienten competentes para resolverlos (Shaw, Holbrook & Bourke, 2013). Los estudiantes de los programas bilingües

en España son considerados de alto rendimiento, con altos niveles de competencia (Bruton, 2011), lo que podría haber ayudado a aumentar sus niveles de responsabilidad también. Las percepciones del docente participante reforzaron esta idea. Observó que los estudiantes del grupo que recibían clase en Español mostraron menores niveles de responsabilidad durante las actividades de clase. También mencionó que esos estudiantes tenían dificultades para trabajar con sus compañeros en tareas centradas en los estudiantes, reflejando bajos niveles de metas de relación social.

Hay un debate en curso sobre las ventajas y las desventajas de los diferentes tipos de streaming existentes en los diferentes sistemas escolares (Bauer y Riphahn, 2007, Plucker, Robinson, Greenspon, Feldhusen, McCoach & Subotnik, 2004, Trautwein et al., 2006). Los resultados del presente estudio han mostrado que un grupo de estudiantes incorporados en el streaming de programas AICLE bilingües (Inglés y Francés) en España aumentó significativamente sus metas de responsabilidad y relación al final del año escolar, mientras que sus compañeros de escuela incluidos en programas no bilingües (Español) en el mismo centro educativo de enseñanza secundaria no mostraron ningún cambio. Este hallazgo debe tenerse en cuenta, ya que implican que algunos estudiantes se benefician de un cierto tipo de agrupación basada en habilidades, mientras que otros grupos de estudiantes en el mismo centro educativo no tienen acceso a esos beneficios. Según Bauer y Riphahn (2007, p.96): «El tracking temprano aumenta los beneficios de tener padres de nivel educativo alto frente a padres de nivel educativo medio y magnifica la ventaja relativa de los hijos de los primeros».

Existe otro debate respecto a la existencia o no de un proceso de selección de estudiantes para ingresar en los programas bilingües en las escuelas españolas. Como se describe en la sección introductoria, los programas bilingües de AICLE en España pueden considerarse una mezcla entre programas de transmisión explícita e implícita, ya que inicialmente están abiertos a todos los niños, pero sólo los alumnos de alto rendimiento optan y/o son animados a formar parte de estos programas (Alonso et al., 2008, Bruton, 2011, Goris et al, 2013, Seikkula-Leino, 2007, Vollmer et al., 2006) y una vez dentro a los que no alcanzan los resultados académicos esperados se les «invita» a abandonar el programa (Apsel, 2012). Paran (2013, p.326) cree que la selección de estudiantes «probablemente signifique una competencia inicial más alta,

así como una mayor motivación». El presente estudio no ha abordado específicamente la cuestión de la selección de los estudiantes en los programas bilingües españoles, pero nuestros resultados muestran que los estudiantes incorporados en ambos grupos de AICLE (Francés e Inglés) tenían significativamente mayores niveles de relación que el grupo de Español al inicio del estudio y de responsabilidad en grupo de Francés que los otros dos. Por lo tanto, nuestros resultados indican que la selección de estudiantes también puede significar «metas sociales más altas» para los individuos elegidos. Este hallazgo es importante, ya que muestra que sí que existe algún tipo de selección de estudiantes en los programas bilingües de AICLE, lo cual podría perjudicar a los estudiantes que quedan fuera. Según Lorenzo, Casal y Moore (2010), no hay selección de estudiantes en los programas AICLE de Andalucía (sur de España), pero Paran (2013, p.325) cree que «la selección es encubierta». Nuestros resultados refuerzan esta última idea, y además, mostraron que puede dañar a un porcentaje de nuestros estudiantes de secundaria.

Por otra parte, las calificaciones de los estudiantes se han vinculado positivamente a la responsabilidad social (Wentzel, 1991) y a la amistad (Ladd, 1990), que puede considerarse similar a la relación. Por lo tanto, es probable que los estudiantes con altos niveles de metas sociales obtengan calificaciones más altas en sus clases. Desafortunadamente, los estudiantes excluidos de esos programas bilingües (el grupo de Español) mostraron niveles más bajos de ambas metas sociales. No sabemos si esta circunstancia afectó a sus calificaciones, ya que no las evaluamos para confirmar o rebatir esta idea, pero debe ser considerado cuando la escuela sigue separando a estudiantes en programas bilingües. Las metas sociales también se han vinculado a la motivación de los estudiantes (Vallerand, 2001). Los tipos de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca, regulación identificada y regulación introyectada), los más valorados en los contextos escolares, se han vinculado a altos niveles de responsabilidad y relación (Cecchini et al., 2011). Una vez más, los estudiantes del programa no bilingüe (Español), que mostraron niveles significativamente más bajos de metas sociales, podrían haber sido afectados negativamente por su exclusión de los grupos AICLE. Lamentablemente, no se midieron los niveles de motivación de los estudiantes participantes para corroborar o rebatir esta propuesta. Por último, las metas de responsabilidad social también se han vinculado al esfuerzo (Moreno-Murcia et al., 2012) ya la competencia percibida

(Mendez-Gimenez, et al., 2012) en los contextos escolares. Nuestros estudiantes matriculados en los programas bilingües (Inglés y Francés) mostraron niveles de responsabilidad significativamente más altos que sus homólogos en el grupo de Español al final del estudio. Una vez más, los estudiantes de este último grupo podrían haber sido perjudicados por el sistema de streaming que se llevó a cabo en la educación bilingüe en sus centros educativos, que los dejó fuera de esos programas. Desafortunadamente, no evaluamos el esfuerzo de los estudiantes o la competencia percibida para respaldar o rebatir esta idea.

Nuestra segunda hipótesis fue que el centro educativo, el curso y el número de estudiantes por clase tendrán un efecto en las metas sociales de los estudiantes. Los resultados del presente estudio mostraron que el centro educativo donde se llevaron a cabo los programas no tuvo ningún efecto significativo en ninguna de las variables estudiadas. Sin embargo, el número de estudiantes por clase produjo efectos significativos en el grupo de Español. Una prueba post hoc mostró que cuando las clases tenían menos de 20 estudiantes, las metas sociales de los estudiantes se vieron afectados positivamente. Cochran, Campbell, Baker y Leeds (2014) encontraron que los docentes en clases más pequeñas podían compartir más tiempo con cada estudiante y usar enfoques centrados en estos donde podían desarrollar sus metas sociales (responsabilidad y relación). Nuestros resultados también mostraron que, en el grupo de Inglés el curso (4º ESO) influyó significativamente en los objetivos sociales de los estudiantes. Las metodologías centradas en los estudiantes necesitan tiempo (incluso años) para poder tener un aporte significativo en la responsabilidad de los estudiantes y/o niveles de relación (Illes, 2012). Los esfuerzos de los profesores son más fáciles de observar en los cursos más altos de la educación secundaria, cuando los estudiantes son más maduros y son capaces de integrar las propuestas de sus docentes.

Conclusiones

El streaming en los programas bilingües AICLE en España parece producir un efecto positivo significativo en los estudiantes matriculados en esas clases. Su responsabilidad social y sus metas de relación social aumentan significativamente más que las de sus compañeros que quedaron fuera de esos programas al final de un año escolar. Según Paran (2013, p. 334):

«La AICLE sirve a una serie de agendas y de propósitos políticos... la principal motivación es elevar los niveles de logro del lenguaje...». Sin embargo, no tiene poca o ninguna constancia del impacto en los estudiantes a los que se les niega el acceso a esos programas. Nuestros resultados han mostrado que la integración de los estudiantes en la educación bilingüe puede perjudicar a los estudiantes que quedan fuera de ella.

El presente estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, sólo un docente participó en el estudio. Se necesitan percepciones de otros docentes involucrados en programas bilingües para contrastar opiniones, sentimientos y pensamientos. En segundo lugar, todo el proyecto de investigación tuvo lugar en España. Es necesario encontrar ideas similares en programas bilingües en otros países. Finalmente, el estudio se realizó en el nivel de educación secundaria. Estudios similares deben ser conducidos en la educación primaria para obtener una comprensión más amplia de los programas bilingües. Estudios futuros deben evaluar los vínculos entre los objetivos sociales de los estudiantes, la motivación, la competencia y el esfuerzo en programas bilingües y regulares para confirmar o rebatir algunas de las ideas presentadas en la sección de discusión.

References

- Alonso, E., Grisaleña, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 36-49.
- Apsel, C. (2012). Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 47-56.
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91(1), 90-97.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.
- Burke, M. A., & Sass, T. R. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1), 51-82.

- Cecchini, J A., González, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cochran, D., Campbell, M., Baker, M., & Leeds, M. (2014). The Role of Student Characteristics in Predicting Retention in Online Courses. *Research in Higher Education*, 55(1), 27-48.
- Coe, R. (2000). What is an "effect size"? CEM Centre, University of Durham. Retrieved 14 February 2015, from www.cemcentre.org/renderpage.asp?linkid=30325016.
- Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 182-204.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2013). Effects of the Content and Language Integrated Learning approach to EFL teaching: A comparative study. *Written Language & Literacy*, 16(2), 186-207.
- 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.
- Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), 343-366.
- Illes, E. (2012). Learner Autonomy Revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505-513.
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2011). Confronting Task Difficulty in Ego Involvement: Change in Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 664-682.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 31-42.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

- Libarkin, J. C., & Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50, 195-200.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The big fish little pond effect. In F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Adolescence and education* (Vol. II, pp. 83-123). Greenwich, CT: Information Age.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Mendez-Gimenez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física [Self-determination and social goals: an structural model to understand intentions of practice, effort, boredom in physical education]. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., & García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física [Social goals, basic psychological needs, and intrinsic motivation as predictors of the perception of effort in physical education]. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física [Social goals in physical education classes]. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistic Review*, 4(2), 317-342.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.

- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, D. B., & Subotnik, R. F. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268–269.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328–341.
- Smith, J. A., & Osborne, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J.A. Smith (Ed.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (2nd ed.) (pp. 53-79). London: Sage.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.
- Trautwein, U., Köller, O., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2005) Student tracking and the powerful effects of opt-in courses on self-concept: Reflected-glory effects do exist after all. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *New frontiers for self research* (pp. 307-327). Greenwich, CT: Information Age.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 78-806.
- 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.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2015). Tracking and sense of futility: the impact of between-school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium). *British Educational Research Journal*, 41(5), 782-800.
- Vincent, J. (2005). *Statistics in Kinesiology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vollmer, H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D., & Küttel, V. (2006). *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Paper presented at the ESSE Conference in London.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1–24. [http://dx.doi.org/ 10.3102/00346543061001001](http://dx.doi.org/10.3102/00346543061001001)

Dirección de contacto: Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación; Departamento de Ciencias de la Educación. C/Aniceto Sela, s/n, despacho 219; 33005-Oviedo. E-mail: javier.rio@uniovi.es

Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España

ICT access and educational performance: ¿a relationship enhanced by ICT use? An analysis for Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-353

María Verónica Alderete

Universidad Nacional del Sur (UNS)-CONICET

Gisela Di Meglio

Universidad Complutense de Madrid

María Marta Formichella

Universidad Nacional del Sur (UNS)-CONICET

Resumen

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ocupan actualmente un lugar significativo entre las prioridades educativas ya que contribuyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Varios estudios han indagado sobre la relación entre el acceso y el uso de las TIC y los logros de los estudiantes en términos de aprendizaje. Sin embargo, la evidencia empírica todavía no es concluyente respecto a esta cuestión. El objetivo del presente trabajo consiste en testear la hipótesis de que la relación entre el acceso a las TIC y el rendimiento educativo se encuentra mediada por el uso de las mismas tanto en el hogar como en la escuela. En particular, se examina si el uso de las TIC potencia el efecto del acceso sobre los logros escolares. Con este fin, se estima para España un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) a partir de datos de PISA correspondientes al año 2012. De acuerdo a los resultados obtenidos, el acceso a las TIC en el hogar tiene una incidencia estadísticamente significativa y positiva sobre el rendimiento educativo que se encuentra

potenciada por el uso de las TIC fuera de la escuela. Por el contrario, el acceso y el uso de las TIC en la escuela tienen una incidencia estadísticamente significativa y negativa en los logros educativos.

Palabras claves: TIC en el hogar, TIC en la escuela, logros educativos, proceso de enseñanza-aprendizaje, PISA.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) play a significant role among the educational priorities as they contribute to the student's teaching-learning process. Many studies have examined the relationship between ICT access and use, and the student's learning achievements. However, empirical evidence has not yet been conclusive regarding this issue. The objective of the present paper consists in testing the hypothesis that the relationship between the ICT access and the educational performance is mediated by the ICT use both at home and at school. In particular, we examine if the ICT use reinforces the ICT access effect over the educational outcomes. To achieve this goal, a Structural Equation Model (SEM) is estimated for Spain using data from PISA for the year 2012. Based on the results, ICT access at home has a significant and positive incidence on the educational performance, which is fostered by ICT use outside school. In contrast, ICT access and use at school has a significant and negative incidence on the educational performance.

Keywords: ICT at home, ICT at school, educational performance, teaching-learning process, PISA.

Introducción

Existe un amplio consenso acerca de la relación positiva entre acumulación de capital humano y crecimiento económico (Acemoglu y Autor, 2012). El sistema educativo de un país puede considerarse, por lo tanto, como uno de los determinantes esenciales de su nivel de crecimiento. A partir de allí, resulta crucial estudiar los factores que influyen en la obtención de logros educativos favorables con el fin de realizar consideraciones de política social y educativa con fundamento (Formichella, 2010).

En los últimos años, uno de los elementos que más ha influido en los sistemas educativos son las Tecnologías de la Información y de la

Comunicación (TIC). Estas tecnologías ocupan actualmente un lugar muy significativo entre las prioridades educativas debido a que permiten, entre otras cuestiones, contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Biagi y Loi (2013) destacan la relevancia de las TIC como herramienta en dicho proceso y Rodríguez et al. (2013) analizan cómo deben ser utilizadas para que los resultados sean satisfactorios. Así, tanto las economías desarrolladas como en desarrollo han realizado inversiones masivas en infraestructura tecnológica y en programas que sustentan su utilización (Sunkel y Trucco, 2012). El sistema educativo español no ha sido ajeno a esta transformación impulsada por las TIC.

Sin embargo, en línea con lo que sucede en la literatura internacional, aún no existe consenso sobre el efecto causal de las nuevas tecnologías sobre el rendimiento educativo de los estudiantes españoles. Algunas investigaciones encuentran evidencia a favor del uso de ordenadores (Cabras y Tena, 2013) mientras que otros estudios no encuentran tales efectos positivos (Calero y Escardíbul, 2007; Cordero et al., 2012). En un reciente y novedoso estudio para el caso español, Escardíbul y Mediavilla (2015) encuentran que la disponibilidad de recursos TIC (tanto en el hogar como en la escuela) afecta positivamente el rendimiento, mientras que el tiempo y la frecuencia de uso impactan negativamente en la adquisición de competencias (referidas a matemáticas y de comprensión lectora).

En este marco, el objetivo del presente trabajo es examinar si el acceso a las TIC (en el hogar y en la escuela) posee un efecto directo en el rendimiento educativo e indirecto mediado por el uso de las TIC (fuera de la escuela y en la escuela). En particular, se estudia el efecto tanto del acceso como del uso de las TIC sobre los resultados educativos en matemáticas, lengua y ciencia medidos a través de la adquisición de competencias en el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos, PISA.

Esta investigación pretende contribuir al debate en torno a los potenciales efectos diferenciales de las variables asociadas a las TIC en los logros escolares iniciado por Escardíbul y Mediavilla (2015). A diferencia de los estudios existentes, este trabajo plantea una estructura de relaciones causales mediante la metodología de Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), que permite detectar la presencia de variables mediadoras. Asimismo, esta metodología otorga mayor flexibilidad que

el análisis de regresión a la hora de evaluar las relaciones entre acceso a TIC, uso de TIC y desempeño académico. Dicho modelo se aplica a datos de la evaluación PISA 2012.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta una revisión de la literatura referida a estudios empíricos sobre la temática. A continuación, se detalla la metodología, los datos y las variables a emplear. Por último, se discuten los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones así como algunas consideraciones de política económica.

Revisión de la literatura

La función de producción educativa es usualmente empleada como marco de referencia para el estudio de los determinantes de los resultados educativos (Levin 1974; Hanushek, 1979). Dicha función relaciona los diferentes recursos o insumos que afectan el aprendizaje de los estudiantes (tales como los recursos escolares, la calidad de los docentes, el tamaño de las aulas, y los atributos de las familias) con los resultados educativos obtenidos. Las TIC, en particular, pueden ser consideradas como uno de los inputs de esta función de producción.

Una formulación básica de la función puede expresarse de la siguiente manera:

$$\text{Rendimiento educativo} = f(\text{Características socioeconómicas del hogar, recursos escolares (no TIC), acceso TIC; uso TIC})$$

La literatura que ha analizado la relación entre acceso y uso de las TIC y rendimiento educativo de los estudiantes es amplia. Sin embargo, la evidencia empírica es dispar y los resultados obtenidos no son concluyentes. Por una parte, existe un grupo de estudios que encuentra un impacto positivo y significativo de las TIC en algunos resultados educativos. Por otra parte, un conjunto de investigaciones no encuentra ningún efecto y, en menor medida, algunos trabajos hallan una incidencia negativa de las TIC sobre los logros académicos.

El principal argumento de las investigaciones del primer grupo es que las nuevas tecnologías incrementan la flexibilidad y autonomía de los estudiantes en relación al aprendizaje, y posibilitan la mejora de las actitudes y experiencias de enseñanza-aprendizaje. Todo ello, redundando

en una mejora del rendimiento escolar. En esta rama de estudios se encuentran Machin et al. (2007) quienes, a través del uso de variables instrumentales, brindan evidencia de un efecto causal positivo de la inversión en TIC sobre los logros educativos obtenidos en las escuelas inglesas de nivel primario. Por su parte, Banerjee et al. (2007) diseñan un experimento aleatorio y encuentran que, en los barrios pobres urbanos de la India, el uso de un programa de aprendizaje asistido por ordenador tiene un efecto positivo y significativo sobre los resultados de matemáticas. Asimismo, Spieza (2010) analiza el impacto de las nuevas tecnologías en los resultados académicos de los estudiantes de nivel secundario para todos los países participantes en el cuestionario PISA 2006. El autor concluye que el uso de TIC en el hogar tiene un efecto mayor que el uso de TIC en la escuela y, por tanto, cuestiona las políticas dirigidas a la incorporación de ordenadores en el ámbito escolar.

Mediante un modelo de ecuaciones estructurales, Aristizabal et al. (2009) examinan la incidencia de las TIC en el hogar y en la escuela sobre el rendimiento educativo en Colombia. De acuerdo a sus resultados, las TIC tienen un efecto positivo, siendo su impacto mayor en la escuela. Sobre la base de un diseño experimental en escuelas primarias de Ecuador, Carrillo et al. (2010) concluyen que las nuevas tecnologías tienen un impacto positivo en los resultados de matemáticas. Por su parte, Cristia et al. (2012) estudian el impacto del programa “Una Laptop por chico” en Perú y hallan un impacto positivo sobre las habilidades generales de los estudiantes de escuelas primarias del sector rural.

En la misma línea, Botello y Rincón (2014) analizan datos de algunos países de América Latina y encuentran que el acceso a Internet en los hogares de los estudiantes mejora su rendimiento promedio, mientras que la tenencia de ordenadores también lo hace y en mayor medida. También hallan que los resultados educativos son mejores cuanto mayor es el ratio de ordenadores por alumno de las escuelas. Asimismo, Mediavilla y Escardíbul (2015) estudian el impacto de las TIC sobre el rendimiento educativo a partir de datos de PISA 2012 para España. Concluyen que existe un efecto positivo de las tecnologías sobre los logros educativos, aunque destacan que dicho impacto es mayor en el área de matemática que en el de ciencias o lengua. También aclaran que existen diferencias en relación a cuál es la variable TIC considerada.

Por su parte, Formichella et al. (2015) utilizan técnicas de emparejamiento para controlar las diversas características personales,

familiares y escolares de los alumnos del nivel medio argentino, con y sin ordenador conectado a Internet en el hogar, y concluyen que la disponibilidad de TIC en el hogar no sólo aumenta el rendimiento educativo sino que, también, disminuye el fracaso escolar. Por último, Alderete y Formichella (2016) corroboran que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento educativo promedio derivadas de la participación en el programa “Conectar Igualdad” en Argentina.

El segundo grupo de estudios argumenta, esencialmente, que los recursos tecnológicos no producen, por sí mismos, mejoras en el rendimiento escolar. Para que la introducción de nuevas tecnologías sea exitosa en términos educativos, se requieren acciones y actividades adicionales que generen una verdadera innovación en las prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, y que aseguren un uso apropiado, eficiente y eficaz del nuevo entorno tecnológico (Santín y Sicilia, 2014). Esto significa que las capacidades humanas y organizativas son necesarias para aprovechar adecuadamente el potencial de los nuevos recursos tecnológicos. En esta línea se ubican Angrist y Lavy (2002), quienes evalúan un programa para incrementar la disponibilidad de ordenadores en las escuelas de Israel. Los autores concluyen que el uso de herramientas informáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene efectos significativos y negativos en los resultados de matemáticas para los estudiantes de cuarto grado, mientras que no observan efectos significativos en los logros educativos de otras competencias en grados superiores. Por su parte, Fuchs y Woessman (2005) analizan los resultados de PISA 2000 para 31 países y encuentran que –una vez que se controlan las características del estudiante, la familia y la escuela– el acceso a ordenadores en el hogar afecta negativamente a los resultados educativos mientras que el acceso en la escuela no se relaciona con dichos resultados. Por el contrario, los autores evidencian la existencia de una relación positiva entre el uso del ordenador en el hogar y el rendimiento académico de los estudiantes, así como una relación con forma de U-invertida con respecto a su uso en la escuela –con resultados académicos inicialmente crecientes y, eventualmente, decrecientes a medida que se incrementa la intensidad de dicho uso.

Por otra parte, Goolsbee y Guryan (2006) no encuentran cambios en el rendimiento escolar luego de evaluar la aplicación del programa “E-Rateen” que brinda subsidios para el uso de internet en las escuelas de

Estados Unidos. De manera similar, Leuven et al. (2007) no encuentran que la política de subsidios para ordenadores y software en escuelas holandesas haya tenido un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes. Witte y Rogge (2014) utilizan datos de Holanda, de la prueba “Trends in International Mathematics and Science Study” (TIMSS), y aplican una técnica de emparejamiento para construir artificialmente un grupo de control y uno experimental utilizando la variable disponibilidad e intensidad del uso de TI como tratamiento. Los autores no encuentran diferencias significativas en los resultados de la prueba. En la misma línea, Barrera-Osorio y Linden (2009) evalúan los resultados del programa “Computadoras para la Educación” en Colombia y concluyen que la introducción de ordenadores en los centros educativos no tiene efecto sobre los resultados del aprendizaje. Torres y Padilla (2015) también rechazan la hipótesis de que las TIC afecten favorablemente el rendimiento académico de los estudiantes colombianos. Por su parte, Severín et al. (2012) llegan a un resultado similar con el programa peruano “Una Laptop por niño”, contrario a lo hallado por Cristia et al. (2012). Los autores sugieren que las TIC son una condición necesaria pero no suficiente para mejorar los logros académicos; también se requiere que los docentes posean ciertas habilidades para incorporar el nuevo entorno tecnológico en sus prácticas de enseñanza (Córdoba y Herrera, 2013). Asimismo, Muñoz y Ortega (2014) encuentran que los programas de incorporación del uso de las TIC en la enseñanza en Chile no han tenido efectos significativos sobre los logros educativos. Por último cabe destacar, el trabajo de Sprietsma (2012) quien, al estimar la incidencia del acceso y uso de ordenadores e Internet sobre la adquisición de competencias en las escuelas de Brasil, encuentra un impacto negativo sobre los resultados de las pruebas de matemáticas y lectura.

A partir de esta revisión de la literatura internacional, se observa que este tema es aún objeto de discusión. Para el caso español, tampoco existe un claro consenso sobre el efecto causal de las nuevas tecnologías en el rendimiento educativo. Cabras y Tena (2013) encuentran una moderada evidencia sobre el efecto positivo del uso de ordenadores en el rendimiento de los estudiantes, aplicando técnicas bayesianas de regresión no paramétrica a datos de PISA 2012. Dicho efecto es significativamente mayor en el caso de alumnos que pertenecen a entornos socio-económicos más desfavorecidos, lo cual sugiere que las actuaciones de política en este ámbito puede ser un medio para lograr

mayor equidad. Por otra parte, Calero y Escardíbul (2007) y Cordero et al. (2012) utilizan variables TIC como variables de control en sus respectivos estudios sobre los determinantes del rendimiento educativo español mediante técnicas multinivel. En base a datos PISA 2003, Calero y Escardíbul (2007) encuentran que el ratio de ordenadores por estudiante no es significativo. Con datos de PISA 2009, Cordero et al. (2012) también encuentran que dicha variable no es significativa, mientras que la disponibilidad de ordenador en el hogar afecta positiva y significativamente al rendimiento educativo.

Escardíbul y Mediavilla (2015) es el primer estudio en España que encuentra efectos diferenciales sobre el rendimiento escolar en función de la variable TIC. Los resultados del modelo multinivel con datos de PISA 2012 muestran que el impacto global de las nuevas tecnologías es mayor en el caso de la competencia matemática que en la competencia lectora (en especial debido al efecto positivo del *acceso* a recursos tecnológicos en el hogar y en la escuela). Sin embargo, el *uso* de TIC muestra efectos negativos en el rendimiento de los estudiantes (tanto en el hogar como en la escuela en el caso de la competencia lectora, y únicamente en la escuela en la matemática).

El presente trabajo de investigación contribuye a este debate sobre los potenciales efectos diferenciales de las variables asociadas a las TIC en el rendimiento educativo de los estudiantes españoles. A diferencia de Escardíbul y Mediavilla (2015), se estudia esta cuestión mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), el cual otorga mayor flexibilidad que el análisis de regresión a la hora de evaluar las relaciones causales entre acceso a TIC, uso de TIC y desempeño académico.

Metodología, datos y variables

Fuente de datos y variables empleadas

La investigación empírica utiliza los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) elaborado por la OCDE. En particular, se utilizan datos de PISA para España correspondientes al año 2012. PISA se implementa cada tres años desde el año 2000. Su objetivo es evaluar en qué medida los alumnos de 15 años de edad, próximos a terminar el ciclo de educación obligatoria,

han adquirido las competencias necesarias para desarrollar su vida adulta y participar adecuadamente en las sociedades modernas. Cada año, PISA se centra en una competencia de aprendizaje: matemáticas, lengua o ciencias, asimismo, cada año evalúa las dos competencias restantes de manera complementaria (OCDE, 2013).

Cabe mencionar que, si bien las pruebas estandarizadas de aprendizaje –como es el caso de PISA– poseen imperfecciones y son criticadas por las mismas (Llach et al., 1999), en este momento no existe una fuente de información estadística alternativa que pueda ser utilizada como *proxy* de la calidad de los resultados educativos.

La escala de puntuaciones de las pruebas PISA varía de 0 a 800 y es elaborada de forma tal que la media es 500 y el desvío estándar 100. Los resultados de las evaluaciones se presentan bajo la forma de valores plausibles (PV) y constituyen una representación del conjunto de capacidades en un estudiante. Teniendo en cuenta que el objetivo de PISA es evaluar las destrezas de una población y no de cada individuo en particular, cada alumno responde a un cierto número de ítems y se estima como hubiera contestado en todos los casos. Por ello, el equipo de PISA elabora cinco valores plausibles para cada área a partir de la información obtenida, y explica que el método correcto para estimar consistentemente cualquier estadístico es hacerlo con cada uno de estos cinco valores separadamente y, luego, calcular su promedio (OCDE, 2009).

En este trabajo, se plantea un modelo que se replica para cada una de las competencias estudiadas en PISA y, dado que cada competencia tiene asociados cinco valores plausibles, se procede a estimar el modelo cinco veces para cada competencia. Luego, se calculan los parámetros del modelo en cada área como promedio de los resultados obtenidos.

A continuación, se describen las variables provistas por la base de datos PISA que luego se utilizan en el modelo propuesto:

- ICTHOME: Índice que indica la disponibilidad de TIC en el hogar.
- ICTSCH: Índice que indica la disponibilidad de TIC en la escuela.
- TCSHORT: Índice que representa la escasez de profesores. Valores más altos indican un mayor grado de problemática por falta de profesores calificados.
- HEDRES: Índice que representa la cantidad de recursos educativos del hogar. Considera si el alumno posee un escritorio, un lugar tranquilo para estudiar, ordenador, un software educativo, libros y

diccionario.

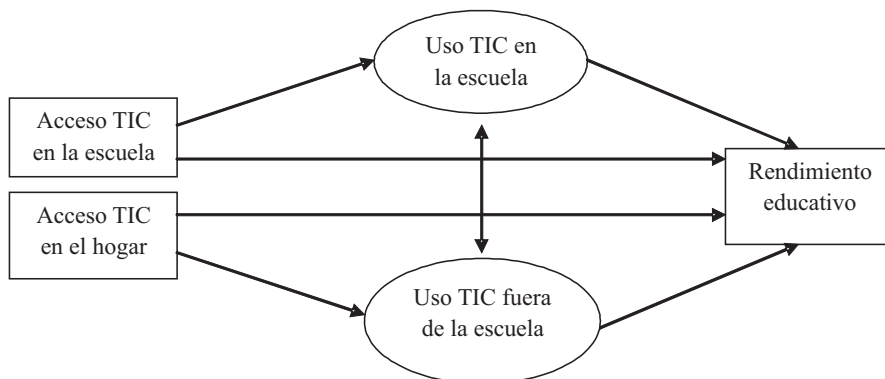
- SCMATBUI: Índice que representa la calidad edilicia del establecimiento educativo.
- PARED: Índice continuo que indica el número máximo de años de educación completado por ambos padres. Surge de considerar el nivel más alto entre padre y madre.
- NSP: Nivel Socioeconómico Escolar Promedio. Es el promedio del índice *ESCS* de la escuela. El indicador *ESCS* resume información sobre el nivel socio-económico del hogar del estudiante (educación de los padres, estatus ocupacional de los padres, posesiones materiales y culturales del hogar).
- IC10Q03: Frecuencia con que el estudiante utiliza la WEB en la escuela para estudiar o hacer tareas.
- IC10Q08: Frecuencia con que el estudiante utiliza el ordenador en la escuela para estudiar o hacer tareas.
- IC09Q01: Frecuencia con que el estudiante utiliza la WEB fuera de la escuela para estudiar o hacer tareas.
- IC09Q06: Frecuencia con que el estudiante utiliza el ordenador fuera de la escuela para estudiar o hacer tareas.

Las variables observadas en PISA que indican frecuencia de uso son de tipo ordinal y están compuestas por las respuestas a las siguientes opciones: 1) Nunca o casi nunca; 2) Una o dos veces por mes; 3) Una o dos veces por semana; 4) Casi todos los días; 5) Todos los días.

Metodología

Esta investigación examina la relación causal entre el acceso a las TIC, el uso de las TIC y el rendimiento educativo, y se focaliza en el rol mediador del uso de las TIC. La pregunta de investigación plantea que el acceso a las TIC impacta en el rendimiento educativo mediado por el uso de las TIC. Es decir, que el acceso a las TIC posee tanto un efecto directo sobre el rendimiento educativo como indirecto, mediado por su uso. El marco conceptual se describe en el Gráfico 1.

GRAFICO I. Marco conceptual



Fuente: Elaboración propia.

Para examinar dichas relaciones, se emplea un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM). Un modelo estructural se define como aquel en el cual los parámetros no sólo son de naturaleza descriptiva, sino también de una naturaleza causal (Bollen, 1989). La presencia de relaciones causales entre las variables que lo componen es un elemento fundamental. Resumidamente, los SEM son una familia de modelos estadísticos multivariantes que permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables. Los aspectos salientes de estos modelos son: la representación gráfica de las relaciones causales, el planteo de hipótesis sobre los efectos causales entre las variables y la concatenación de efectos entre variables.

Una de las principales ventajas de estos modelos respecto a los modelos de regresión es que están dotados de una mayor flexibilidad y son menos restrictivos al permitir incluir errores de medida tanto en las variables criterio (dependientes) como en las variables predictoras (independientes) (Ruiz et al., 2010).

Por ello, su principal utilidad es que permiten plantear el tipo y dirección de las relaciones entre las variables para, posteriormente, estimar los parámetros que se especifican mediante las relaciones propuestas a nivel teórico. Por tal razón, también se denominan modelos confirmatorios, dado que el interés fundamental es “confirmar”, a través

del análisis de la muestra, las relaciones propuestas sobre la base de la teoría utilizada como referencia (Ruiz et al., 2010).

En resumen, los modelos de ecuaciones estructurales deben satisfacer tres condiciones para definir una relación causal: aislamiento, asociación y dirección de la causalidad. Sin embargo, no es fácil obtener cada una de estas condiciones, en particular la condición de aislamiento que requiere que la relación causal (causa-efecto) no sea influenciada por otros factores. Asimismo, cabe destacar que la existencia de una relación causal entre las variables debe venir sustentada por la articulación teórica del modelo y no por su estimación con datos de tipo transversal (Ruiz et al., 2010).

Por otro lado, cabe mencionar que los modelos SEM suelen utilizar dos tipos de variables: observadas y latentes. Las variables latentes no son susceptibles de medición, por naturaleza, así como tampoco poseen una definición precisa. A diferencia de las variables observadas, las cuales representan las características observables de un fenómeno y se pueden medir de forma directa, los fenómenos asociados a variables latentes carecen de la posibilidad de medición. De esta manera, las variables latentes pueden aparecer como combinaciones lineales de las variables observadas.

Los modelos de ecuaciones estructurales generalmente se describen por medio de un diagrama de trayectorias y de un sistema de ecuaciones. En los gráficos, las variables observadas se representan mediante rectángulos y las latentes por medio de elipses o círculos. Por otra parte, el sistema de ecuaciones consta de dos partes importantes: el modelo de medida y el modelo estructural. La evaluación tanto de los modelos de medida como del modelo estructural es necesaria para el correcto desarrollo de la técnica (Barclay et al., 1995).

El modelo de medida define la construcción de cada variable o constructo latente mediante sus indicadores observables y los errores que afectan a sus mediciones. Por otro lado, el modelo de relaciones estructurales es el que realmente se desea estimar y se compone de los efectos y relaciones entre los constructos, los cuales serán normalmente variables latentes.

Los modelos de ecuaciones estructurales pueden ser expresados de forma general mediante las siguientes ecuaciones matriciales (Jöreskog, 1973):

$$\eta = B\eta + \tau\xi + \zeta \quad (1)$$

Donde η representa el vector de variables aleatorias latentes endógenas de dimensión $m \times 1$; ξ representa al vector de variables aleatorias latentes exógenas de dimensión $n \times 1$; B representa la matriz de coeficientes que rigen las relaciones entre las variables endógenas y tiene una dimensión $m \times m$; τ representa la matriz de coeficientes que rigen las relaciones entre las variables exógenas y cada una de las endógenas, o dicho de otro modo, los efectos de ξ sobre η , su dimensión es $m \times n$; y ζ representa al vector de perturbaciones o errores, de orden $m \times 1$.

Asimismo, junto con el modelo estructural se presenta el modelo de medida. Éste se rige por dos ecuaciones; una que mide las relaciones entre las variables latentes endógenas y sus variables observadas:

$$\gamma = \Lambda_{\gamma} \eta + \varepsilon \quad (2)$$

Donde γ es el vector de p variables observables ($p \times 1$); Λ_{γ} es la matriz de coeficientes que muestran las relaciones entre las variables latentes y las observadas ($p \times m$), la cual también es llamada matriz de cargas; ε es el vector de errores ($p \times 1$).

La segunda ecuación del modelo de medida es la que rige las relaciones entre las variables latentes exógenas y sus variables observables:

$$x = \Lambda_x \xi + \delta \quad (3)$$

Donde x es el vector de p variables observables ($q \times 1$); Λ_x es la matriz de coeficientes o de cargas que muestran las relaciones entre las variables latentes y las observadas ($q \times m$); δ es el vector de errores ($q \times 1$).

La estimación del modelo se basa en el método de máxima verosimilitud el cual supone el cumplimiento de normalidad. Sin embargo, una ventaja de los modelos SEM es que son robustos a la falta de cumplimiento de este supuesto (Schermelel-Engel et al., 2003). Para su estimación se ha utilizado el paquete estadístico Stata 12.

En este trabajo, el modelo estructural está comprendido de tres partes, siendo tres las variables endógenas del modelo estructural: Uso de las TIC fuera de la escuela, Uso de las TIC en la escuela y Rendimiento educativo. A continuación, la Tabla 1 indica las variables que son incluidas en el modelo estructural a estimar.

TABLA I. Orden explicativo de las variables propuestas

Variables independientes (Exógenas)	Variables dependientes (endógenas)
<u>Observadas:</u> Acceso TIC en el hogar (ICTHOME) Acceso TIC en la escuela (ICTSCH) Escasez de docentes (TCSHORT) Cantidad de recursos educativos en el hogar (HEDRES) Calidad de la infraestructura escolar (SCMATBUI) Nivel educativo de los padres (PARED) Nivel socioeconómico escolar promedio (NSP)	<u>Observadas:</u> Rendimiento Educativo (PVMATH, PVREAD y PVSCIE) <u>Latentes:</u> Uso de las TIC fuera de la escuela (Uso_fuera) Uso de las TIC en la escuela (Uso_escuela)

Fuente: Elaboración propia

Las hipótesis a contrastar en el modelo estructural planteado son las siguientes:

Uso de las TIC fuera de la escuela

H1: el acceso a las TIC en el hogar ejerce un efecto significativo y positivo sobre el uso de las TIC fuera de la escuela.

H2: el uso de las TIC en la escuela ejerce un efecto significativo y positivo sobre el uso de las TIC fuera de la escuela.

Uso de las TIC en la escuela

H3: el acceso a las TIC en la escuela ejerce un efecto significativo y positivo sobre el uso de las TIC en la escuela.

H4: el uso de las TIC fuera de la escuela ejerce un efecto significativo y positivo en el uso de las TIC en la escuela.

Rendimiento educativo

H5: el acceso a las TIC en el hogar ejerce un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

H6: el acceso a las TIC en la escuela ejerce un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

H7: el uso de las TIC fuera de la escuela ejerce un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

H8: el uso de las TIC en la escuela ejerce un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

H9: el nivel educativo de los padres del estudiante ejerce un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

H10: la cantidad de recursos educativos del hogar posee un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

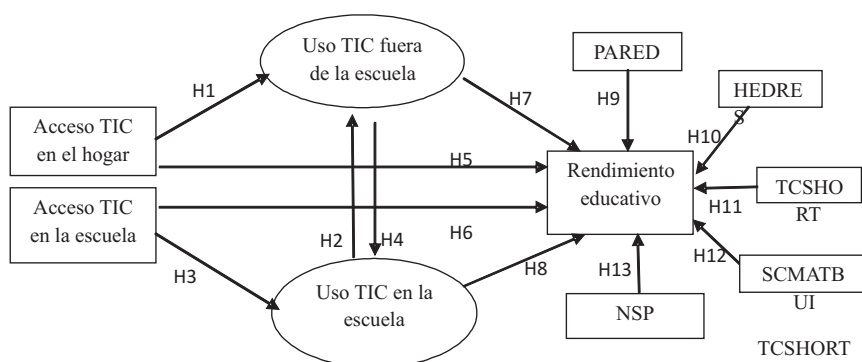
H11: la escasez de personal docente en el centro escolar al que asiste el estudiante tiene un efecto significativo y negativo en el rendimiento educativo.

H12: la calidad de la infraestructura de la escuela a la que asiste el estudiante tiene un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

H13: el nivel socio-económico promedio de la escuela a la que asiste el estudiante tiene un efecto significativo y positivo en el rendimiento educativo.

El modelo estructural es usualmente descrito mediante un diagrama de trayectoria o camino. De este modo, el Gráfico 2 distingue los determinantes del rendimiento educativo, y las relaciones entre rendimiento educativo, uso de las TIC en la escuela y fuera de la escuela, y acceso a las TIC en la escuela y en el hogar.

GRÁFICO 2. Determinantes del rendimiento educativo en el modelo estructural



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al Gráfico 2, el modelo que se estima consta de dos variables latentes endógenas mediadoras: Uso de las TIC en la escuela (denominada *Uso_escuela*) y Uso de las TIC fuera de la escuela (denominada *Uso_fuera*). Estas variables están libres del efecto de los errores de medición, tal como ocurre con el modelo de factor común del análisis factorial. Por lo tanto, en primer lugar, se estima un modelo de medida para crear cada constructo latente a partir de variables observables (exógenas) sobre actividades y tipos de uso.

Las variables observables que componen el constructo *Uso_escuela* son: IC10Q03 (frecuencia de uso de la WEB en la escuela para hacer la tarea) y IC10Q08 (frecuencia de uso del ordenador en la escuela para realizar las tareas). Mientras que las que componen el constructo *Uso_fuera* son: IC09Q01 (frecuencia de uso de la WEB fuera de la escuela para hacer la tarea) y IC09Q06 (frecuencia de uso del ordenador fuera de la escuela para realizar las tareas).

En segundo lugar, se incluyen en el modelo estructural otros determinantes del rendimiento educativo, distintos al acceso y uso de las TIC. En el modelo planteado, se supone que los determinantes del rendimiento educativo son nueve, de los cuales dos son variables latentes que actúan como variables mediadoras: *Uso_fuera* y *Uso_escuela*. De esta forma, los determinantes que tendrían una influencia tanto directa como indirecta en el rendimiento educativo, por estar mediados por el uso de las TIC, son el acceso TIC en la escuela (ICTSCH) y en el hogar (ICTHOME). Asimismo, en el modelo se introducen tanto variables de control a nivel escuela –escasez de docentes (TCSHORT), calidad de la infraestructura (SCMATBUI) y nivel socioeconómico escolar promedio (NSP)– como a nivel hogar –nivel educativo de los padres (PARED) y disponibilidad de recursos educativos (HEDRES) –.

Resultados

A continuación, se examinan los resultados obtenidos sobre la base de las hipótesis propuestas. En principio, se comienza por analizar la construcción de las variables latentes: Uso de TIC en la escuela y Uso de TIC fuera de la escuela, definidas como variables mediadoras.

El modelo de medida analiza la valoración de la fiabilidad individual de los ítems que componen cada constructo. Tanto la Tabla 2 como el

Gráfico 3 muestran los factores que construyen las variables Uso de TIC en la escuela y Uso de TIC fuera de la escuela en cada una de las competencias analizadas por PISA. Se puede apreciar en la Tabla 2 que las pruebas z para cada una de las variables indicadoras presentan coeficientes significativamente distintos de cero. Por lo tanto, estas variables observadas proveen significado al constructo diseñado con base en la teoría.

TABLA 2. Modelo de Medida Uso TIC en la escuela y fuera de la escuela

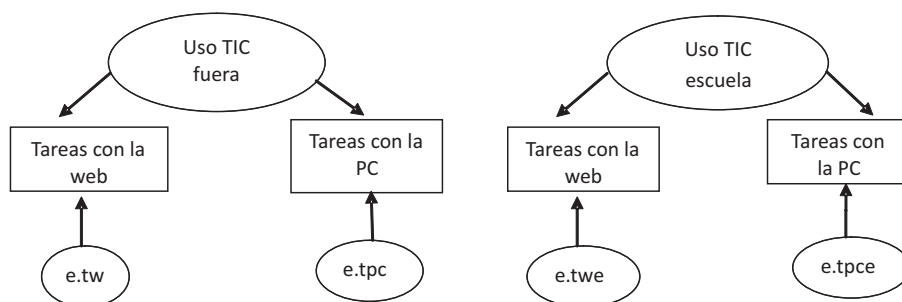
Constructos latentes		Modelo con Matemática		Modelo con Lectura		Modelo con Ciencia	
Variables	Factores que las componen	Coef.	p-valor	Coef.	p-valor	Coef.	p-valor
Uso_ fuera	Uso tarea web fuera		(constrained)		(constrained)		(constrained)
	Uso tarea PC fuera	1.576	0.000	1.5724	0.000	1.5942	0.000
Uso_ escuela	Uso tarea web escuela		(constrained)		(c)		(c)
	Uso tarea PC escuela	0.7928	0.000	0.8019	0.000	0.8023	0.000

Fuente: Elaboración propia

En los modelos SEM la evaluación del ajuste del modelo implica tener en consideración varias medidas y criterios en forma simultánea, es decir no existe un único test de significancia para identificar el modelo correcto. Generalmente, el criterio de ajuste del modelo indica en qué medida el modelo especificado se ajusta a los datos empíricos. Sólo una medida de ajuste, el test de Chi Cuadrado, χ^2 , posee un test de significancia asociado, mientras que el resto de las medidas son descriptivas. Sin embargo, el problema de este test es que con tamaños crecientes de la muestra y un número constante de grados de libertad, el valor de Chi Cuadrado se incrementa. Por lo tanto, se podría rechazar el modelo basado sólo en la significancia de este test aun cuando la discrepancia entre la muestra y la matriz de covarianza implicada del modelo sea irrelevante. Con lo cual,

no debe prestarse demasiada atención a la significancia de este estadístico (Schermelleh-Engel y Moosbrugger, 2003).

GRÁFICO 3. Modelo de medida de Uso TIC en la escuela y fuera de la escuela



Fuente: Elaboración propia. Donde e.t son los errores de cada una de las variables observadas.

Para evaluar el ajuste global del modelo estimado, se examinan las medidas absolutas de ajuste en la Tabla 3. Existe un ajuste perfecto cuando hay una correspondencia perfecta entre la matriz reproducida por el modelo y la matriz de observaciones. La magnitud del estadístico Chi-cuadrado en el modelo propuesto es alta en las tres competencias analizadas – Chi Cuadrado (28) = 1639,3 al considerar el rendimiento en matemática, Chi Cuadrado (28) = 1931,9 al estudiar los logros en lectura y Chi Cuadrado (28) = 1729,7 en ciencias– y presenta un p-valor de 0 en todos los casos. Dado que se consideran aceptables valores del estadístico Chi-cuadrado cercanos a cero, el modelo global no presenta, en principio, una bondad de ajuste adecuada. Sin embargo, como se ha mencionado previamente, es factible que en muestras grandes, el estadístico χ^2 no sea una buena medida de bondad de ajuste, ya que se tiende a rechazar la hipótesis nula. Por ese motivo, dado que la muestra aquí utilizada es grande, se recurre a otros estadísticos de ajuste.

En este sentido, si se considera el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) o raíz del error cuadrático de aproximación, se observa que éste es inferior a 0,10 en los tres casos considerados, lo cual muestra

que el límite inferior del intervalo de confianza del 90% es inferior a 0,05 y, por lo tanto, el ajuste es bueno.

Por otro lado, la raíz cuadrada media residual (RMR) de Jöreskog y Sörbom (1981) es una medida general de “maldad” de ajuste (en contraposición a bondad de ajuste) que se basa en los residuos ajustados. En principio, valores cercanos a cero sugieren un ajuste correcto. Sin embargo, esta medida es dependiente de la escala de las variables. Para sobrellevar este problema, se introduce la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) (Bentler, 1995). Nuevamente, un valor de cero indica un ajuste perfecto. Una regla usualmente aceptada es que SRMR tendría que ser inferior a 0.05 para afirmar que se evidencia un buen ajuste.

TABLA 3. Bondad de ajuste del modelo

Estadístico	Valor		
	Matemática	Lengua	Ciencias
$\chi^2 (28)$	1639,3	1931,9	1729,7
$p > \chi^2$	0	0	0
RMSEA	0,056	0,056	0,056
SRMR	0,028	0,03	0,029

Fuente: Elaboración propia.

Una vez verificada la bondad de ajuste del modelo, se procede a analizar el modelo estructural. En las siguientes tablas (Tabla 4 y 5) se presentan los resultados obtenidos al estimar el modelo con datos de rendimiento en matemática, lengua y ciencias, separadamente:

TABLA 4. Modelo estructural. Primera parte

Variables explicativas	Variable explicada: Uso_TIC fuera de la escuela					
	Rendimiento en matemática		Rendimiento en lengua		Rendimiento en ciencias	
	Coficiente	p>z	Coficiente	p>z	Coficiente	p>z
ICTHOME	0,019	0	0.019	0	0.018	0
Uso escuela	0.399	0	0.402	0	0.399	0

Variables explicativas	Variable explicada: Uso_TIC escuela					
	Rendimiento en matemática		Rendimiento en lengua		Rendimiento en ciencias	
	Coficiente	p>z	Coficiente	p>z	Coficiente	p>z
ICTSCH	0.301	0	0.299	0	0.299	0
Uso fuera	0.185	0	0.187	0	0.185	0

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información de la Tabla 4 puede decirse que el uso de las TIC fuera de la escuela es influenciado significativa y positivamente tanto por el acceso a las TIC en el hogar (H1) como por el uso de las TIC en la escuela (H2). Asimismo, el uso de las TIC en la escuela es afectado positivamente tanto por el acceso a las TIC en la escuela (H3) como por el Uso de las TIC fuera de la misma (H4).

De este modo, puede afirmarse que –a partir de la muestra de datos utilizada– se confirman las hipótesis uno a cuatro presentadas previamente. Esto se verifica al estimar el modelo para cada una de las competencias estudiadas por PISA.

Por otra parte, según los datos de la Tabla 5, el acceso a las TIC en el hogar y el uso de las TIC fuera de la escuela tiene una incidencia estadísticamente significativa y positiva sobre el rendimiento educativo, teniendo en cuenta las tres competencias analizadas. Esto confirma las hipótesis 5 y 7 planteadas en la sección anterior. Estos resultados corroboran los hallazgos de varios autores (Alderete y Formichella, 2016; Formichella et al., 2015; Mediavilla y Escardibul, 2015; Botello y Rincón, 2014; Biagi y Loi, 2013; y Spieza, 2010) sobre el efecto positivo del acceso y uso de TIC en el hogar; contrariamente a Fuchs y Woessman (2005).

Asimismo, el acceso y el uso de las TIC en la escuela tienen una incidencia estadísticamente significativa en los logros educativos medidos en matemática, lengua y ciencias. Sin embargo, al contrario de lo propuesto en las hipótesis 6 y 8 el efecto hallado es negativo, y según los valores de los coeficientes estimados, la influencia del uso es mayor a la del acceso. Cabe destacar que este resultado en relación al uso de las TIC en la escuela coincide con lo hallado por Escardíbul y Mediavilla (2015), también para el caso español. De la misma manera, otros autores han demostrado la existencia de un efecto negativo de las TIC en la escuela (Torres y Padilla, 2015; Severín et al., 2012; Angrist y Levy, 2002). Sin embargo, este resultado difiere de Cristia et al. (2012), Aristizabal et al. (2009) y Machin et al. (2007) según los cuales las TIC en la escuela poseen un impacto positivo en los logros educativos; y en algunos casos un efecto mayor al uso de las TIC en el hogar.

TABLA 5. Modelo estructural. Segunda parte

Variables explicativas	Variables explicadas					
	Matemática		Lengua		Ciencias	
	Coefficiente	p>z	Coefficiente	p>z	Coefficiente	p>z
Uso_fuera	8.1107278	0.001	8.8553852	0.0006	5.1890628	0.0336
Uso_escuela	-9.924203	0	-11.395414	0	-10.530084	0
ICTHOME	4.0611904	0	2.9447634	0	3.0883598	0
ICTSCH	-2.5195672	0.0006	-4.6334244	0	-3.8530304	0
PARED	3.9601634	0	3.683286	0	3.8100302	0
HEDRES	11.551576	0	12.812082	0	11.022038	0
SCMATBUI	-1.1126997	0.0502	-0.67572642	0.2552	-0.88330246	0.1036
TCSHORT	-0.52599708	0.3536	-0.5175676	0.38	0.29892422	0.5952
NSP	35.034324	0	34.394104	0	28.75466	0

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la Tabla 5, las variables de control relacionadas con el hogar han resultado ser estadísticamente significativas –tanto la educación de los padres como la disponibilidad de recursos educativos–. Mientras

que, de las variables de control relacionadas con el ámbito escolar, sólo ha sido significativa la que refleja el nivel socioeconómico promedio del alumnado para las tres competencias analizadas. Los coeficientes que acompañan a las tres últimas variables mencionadas tienen signo positivo, lo cual coincide con la literatura sobre el tema (Formichella y Krüger, 2013) y verifica las hipótesis 9, 10 y 13 del presente trabajo.

Por lo tanto, los factores que significativa y positivamente explican el rendimiento educativo son el acceso a las TIC en el hogar (H5), el uso de las TIC fuera de la escuela (H7), el nivel educativo de los padres (H9), la disponibilidad de recursos educativos (H10) y el nivel socioeconómico promedio del alumnado (H13).

Como puede observarse, el Uso de las TIC fuera de la escuela (uso_fuera) es una variable mediadora y refuerza el efecto positivo del acceso a las TIC en el hogar sobre el rendimiento educativo. Es decir, la disponibilidad de TIC en el hogar tiene un efecto directo en el rendimiento educativo y a su vez indirecto, mediado por su uso.

Asimismo, el Uso de las TIC en la escuela (uso_escuela) es también una variable mediadora y refuerza el efecto negativo del acceso a las TIC en la escuela sobre el rendimiento educativo. Es decir, la disponibilidad de TIC en la escuela tiene un efecto directo en el rendimiento educativo y a su vez uno indirecto, mediado por su uso.

Sin embargo, cabe señalar que el uso de las TIC en la escuela tiene un efecto positivo sobre el uso de las TIC fuera de la escuela, el cual, a su vez, tiene un efecto positivo sobre el rendimiento. Por ende, el uso de las TIC en la escuela produce una mejora en los logros educativos de manera indirecta por medio del uso de las TIC fuera del establecimiento (uso_fuera es también una variable mediadora, en este caso entre uso_escuela y rendimiento).

De igual modo, la variable uso_fuera afecta positivamente al uso de las TIC en la escuela, la cual afecta negativamente al rendimiento. En este caso, el uso de las TIC fuera del establecimiento tiene un efecto directo positivo sobre los resultados escolares, pero también tiene un rol potenciador del efecto negativo del uso de las TIC en la escuela, práctica que se observa como desfavorable a la hora de alcanzar logros educativos.

Conclusiones

Este trabajo brinda un aporte al debate acerca del rol de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la educación. A partir de datos de la prueba PISA 2012 para España, se ha estimado un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) para medir el efecto tanto del acceso como del uso de las TIC sobre los resultados educativos en matemáticas, lengua y ciencias. En particular, se examina el efecto mediador del uso de las TIC tanto en el hogar como en la escuela.

Por un lado, se ha verificado la hipótesis de que el acceso a las TIC en el hogar mejora el rendimiento escolar. Esto puede explicarse por las facilidades que brindan las TIC a la hora de buscar información, resolver problemas o realizar trabajos bajo la utilización de programas informáticos específicos.

De igual modo, se ha observado que el efecto positivo de la disponibilidad de TIC en el hogar se ve potenciado por el uso de las TIC fuera de los colegios. Es decir, si bien el acceso tiene un efecto directo, éste puede volverse más eficiente si se hace un uso adecuado de la tecnología. Por lo tanto, el acceso a las TIC en el hogar tiene también un efecto indirecto, mediado por el uso de las TIC fuera del hogar. Cuanto más frecuentemente los estudiantes usen la computadora e Internet fuera de la escuela para hacer las tareas escolares, mayor será el impacto del acceso a las TIC sobre el rendimiento educativo. El planteo del uso de las TIC como una variable mediadora es un aporte del trabajo que podría explicar las razones por las cuales otros autores no han hallado resultados significativos de las TIC sobre el rendimiento educativo (Witte y Rogge, 2014; Muñoz y Ortega, 2014; Barrera-Osorio y Linden, 2009; Goolsbee y Guryan, 2006).

Por otra parte, se ha encontrado que las bondades de las TIC fuera de la escuela no se reproducen en el interior de la escuela. Este resultado que, en principio, puede parecer contradictorio con el expresado anteriormente puede explicarse por diferentes vías. Una de ellas se relaciona con la idea de educabilidad. La educabilidad hace referencia a las condiciones sociales necesarias para que un individuo pueda ir a la escuela y participar exitosamente de las clases (López, 2006). Dichas condiciones se refieren a aspectos de desarrollo cognitivo básico, producidos en los primeros años de vida y se vincula, por un lado, a la estimulación afectiva, la alimentación y las condiciones sanitarias; y por

el otro, con la socialización primaria de los chicos que los prepara a insertarse en una institución diferente a su familia (Tedesco, 2000).

La noción tradicional de educabilidad se refiere a que, de acuerdo a cómo está organizada la escuela “se espera” que los alumnos posean ciertas características para poder transitar por ella. Sin embargo, los alumnos difieren entre sí y no todos poseen los recursos necesarios para articular con lo que el sistema educativo ofrece. En este sentido, la introducción de las TIC en la escuela genera una nueva brecha digital ya que podría representar una nueva barrera para aquellos estudiantes que se encuentran en desventaja social y económica al ingresar al sistema escolar.

Con esto no se quiere desalentar el uso de tecnologías en el ámbito escolar, sino que se pretende hacer hincapié en cómo se utilizan y en qué medida se tienen en cuenta las diferentes condiciones de educabilidad de los estudiantes al ingresar en el sistema.

Asimismo, más allá de la cuestión de las diferencias de origen que puedan existir entre los estudiantes, la cuestión de cómo se usan las tecnologías también representa una posible explicación a los resultados obtenidos. Si las escuelas disponen de tecnologías, pero el uso que se desarrolla en las aulas no es el adecuado pueden generarse ineficiencias. Por ejemplo, puede ocurrir que se destine tiempo del proceso enseñanza-aprendizaje a la incorporación de las TIC pero que, al no hacerse un buen uso de las mismas, esto redunde en menos tiempo disponible para que los estudiantes logren comprender los contenidos curriculares.

En este sentido, las consideraciones de política que pueden derivarse del presente trabajo están relacionadas con la relevancia del monitoreo del uso de las TIC en las escuelas y con la necesidad de disminuir la brecha digital de origen entre los estudiantes. Los programas de inclusión digital, como el programa “Escuela 2.0” implementado en España, pueden constituirse con el tiempo en una herramienta útil para atenuar dichas brechas.

Asimismo, se presenta como primordial que los alumnos puedan hacer uso de las TIC fuera del establecimiento escolar. Es decir, se requiere que posean recursos informáticos en sus hogares o que puedan acceder a los mismos y utilizarlos de algún otro modo. Esta consideración está en concordancia con los programas de política de entrega de ordenadores a los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Acemoglu, D. y Autor, D. (2012). What Does Human Capital Do? A Review of Goldin and Katz's The Race between Education and Technology. *Journal of Economic Literature*, 50,2, 426-63.
- Alderete, M. V. y Formichella, M. M. (2016). The effect of ICTs on academic achievement: the Conectar Igualdad programme in Argentina, *Cepal Review*, 119, 83-100.
- Angrist, J. y Lavy, V. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, 112, 735-65.
- Aristizabal, G., Caicedo, M. y Escandón D. (2009). Las Tecnologías de la Información y Comunicación como determinante en el rendimiento académico escolar, Colombia 2006-2009. Disponible en: <http://2012.economicsofeducation.com>
- Banerjee, A., Cole S., Duflo E., Linden L. (2007). Remediating education: Evidence from two randomized experiments in India, *Quarterly Journal of Economics*, 122, 1235-64.
- Barclay, D., Higgins, R. and Thompson, R. (1995). The partial least squares approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309.
- Barrera-Osorio, F. y Linden, L. (2009). The Use and Misuse of Computers in Education. Evidence from a Randomized Experiment in Colombia. *Policy Research Working Paper* N° 4836, World Bank, Washington D.C. <http://dx.doi.org/10.1596/1813-9450-4836>
- Bentler, P.M.(1995). EQS Structural Equation Program Manual Encino, C.A: Multivariate Software, Inc.
- Biagi, F. y Loi M. (2013). Measuring ICT Use and Learning Outcomes: evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48, 1, 28-42.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York, John Wiley & Sons.
- Botello, A.L.H. y Rincón, G.A. (2014). La influencia de las TIC en el desempeño académico de los estudiantes en América Latina: Evidencia de la prueba PISA 2012. *Memorias Virtual Educa*, Memorias VE2014: Lima, Perú, 2014.
- Cabras, S. y Tena, J. (2013). Estimación del efecto causal del uso de ordenadores en los resultados de los estudiantes en el test PISA 2012, en: INEE (ed.) *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional*

- de los alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario* (Madrid, INEE), 67-87.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003, *Hacienda Pública Española*, 183, 33-66.
- Carrillo, P., Onofa, M., y Ponce, J. (2010). Information Technology and Student Achievement: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador. *IDB Working Paper* N° 78. Disponible en: <http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubIDB-WP-223.pdf>
- Cordero, J., Manchón, C. y Simancas, R. (2012). Análisis de los condicionantes del rendimiento educativo de los alumnos españoles en PISA 2009 mediante técnicas multinivel. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 71-96.
- Córdoba Gómez, F. y Herrera Mejía, H. (2013). Impacto del uso de objetos de aprendizaje en el desempeño en matemáticas de estudiantes de grado noveno. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 47-58.
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A. y Severín, E. (2012). Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program. *IDB Working Paper* N° 304. Disponible en: <http://www.iadb.org/en/research-and-data>
- Escardíbul, J.O. y Mediavilla, M. (2015). El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis por tipo de centro educativo (público/ privado). *XXIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Madrid, Junio 2015.
- Formichella, M. y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración?. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13, 3, 127-44.
- Formichella, M., Alderete, M. y Di Meglio, G. (2015). El acceso a las TIC en el hogar como determinante del rendimiento educativo en el nivel medio: un análisis para Argentina. Disponible en: 2015.economicsofeducation.com/user/pdfsiones/019.pdf
- Formichella, M. M. (2010). Educación y Desarrollo: Análisis desde la perspectiva de la Equidad Educativa interna y del Mercado Laboral. *Tesis de Doctorado en Economía*. Universidad Nacional del Sur.
- Fuchs, T. y Woessmann, L. (2005). Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of

- Computers at Home and at School. *ifo Working Paper N°8*. Munich: CESifo Group. Disponible en: [http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20\(seit%202005\)/IfoWorkingPaper-8.pdf](http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20(seit%202005)/IfoWorkingPaper-8.pdf)
- Goolsbee, A. y Guryan, J. (2006). The impact of internet subsidies in public schools. *The Review of Economics and Statistics*, 88, 2, 336-47.
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, 14, 351-88.
- Jöreskog, K. G. (1973). A general method for estimating a linear structural equation system. In A. S. Goldberger and O. D. Duncan (Eds.), *Structural Equation Models in the Social Sciences* (pp. 85–112). New York: Academic Press.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1989). *SPSS LISREL VII and PRELIS User's Guide and Reference*, 1st ed. Chicago: SPSS, Inc.
- Levin, H. M. (1974). Measuring Efficiency in educational production. *Public Finance Quarterly*, 2, 3-24.
- Leuven, E., M. Lindahl, H. Oosterbeek y D. Webbink (2007). The effect of extra funding for disadvantaged pupils on achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 89, 4, 721-36.
- Llach, J., Montoya, S. y Roldán, F. (1999). *Educación para todos*. Ed. IERAL.
- Machin, S., McNally, S. y Silva, O. (2007). New technology in schools: is there a payoff?. *The Economic Journal*, 117, 1145-67.
- Mediavilla, M. y Escardíbul, J.O. (2015). El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis de género y titularidad de centro en las evaluaciones por ordenador. PISA 2012. *Informe Español*: Madrid, España.
- Muñoz, R. y Ortega, J. (2014). ¿Tiene la Banda Ancha y las TICs un Impacto Positivo sobre el Rendimiento Escolar? Evidencia para Chile. *El Trimestre Económico*, 82, 325, 53-87.
- OCDE (2009). *PISA Data Analysis Manual*. SPSS. (2da ed.). Ed. OECD Publishing. Paris.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.
- Rodriguez, P., Nussbaum, M. y Dombrowskaia, L. (2013). ICT for education: a conceptual framework for the sustainable adoption of technology

- enhanced learning environments in schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 21, 3, 291-315.
- Ruiz, M.A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31,1, 34-45.
- Santín, D., y Sicilia, G. (2014). *Evaluar para mejorar: Hacia el seguimiento y la evaluación sistemática de las políticas educativas. Reflexiones sobre el sistema educativo español*. Fundación Europea Sociedad y Educación, España.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 2, 23-74.
- Severín, E., Santiago, A., Cristia, J., Ibarrarán, P. Thompson J. y Cueto S. (2011). Evaluación del programa “una laptop por niño” en Perú: resultados y perspectivas. *BID Educación* N° 13. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Spiezia, V. (2010). Does Computer Use Increase Educational Achievements? Student-level Evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*. Disponible en: <http://www1.oecd.org/eco/labour/49849896.pdf>
- Sprietsma, M. (2012). Computers as Pedagogical Tools in Brazil: A Pseudo-panel Analysis. *Education Economics*, 20, 1, 19-32.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (Eds.) (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una Educación Inclusiva en América Latina - Algunos casos de buenas prácticas. Ed. Naciones Unidas: Santiago de Chile, Chile.
- Tedesco, J. C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Fondo de cultura económica.
- Torres Tovio, J. y Padilla Velásquez, A. (2015). Las Tecnologías de Información y Comunicación y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas Secundarias del departamento de Córdoba – Colombia. *Revista Electrónica Ingeniería al día*, 1,1, 15-23.
- Witte, K. y Rogge, N. (2014). Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education?. *Computers & Education*, 75, 173-84.

Dirección de contacto: San Andrés 800, Altos de Palihue, Bahía Blanca, Provincia Buenos Aires, Argentina. E-mail: mvalderete@iiess-conicet.gov.ar

Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo¹

Picture and History textbooks in Primary Education: a comparative study through a qualitative analysis

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354

Juan Carlos Bel Martínez

Universitat de València

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo indagar en las posibilidades de desarrollo de las capacidades de pensamiento histórico y de alfabetización visual que ofrecen los libros de texto españoles de 5º y 6º curso de Educación Primaria a partir de las actividades que emplean fuentes históricas icónicas. Se han seleccionado las imágenes figurativas y las actividades que utilizan dichas imágenes en las unidades de Historia de 27 manuales escolares (de las asignaturas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales) de dos momentos concretos: el periodo de aplicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1991-2006) y el de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013-actualidad). Los materiales estudiados pertenecen a las editoriales con mayor presencia en cada una de las etapas estudiadas en el ámbito de la Comunidad Valenciana. El análisis se realiza mediante un procedimiento de investigación que combina métodos cuantitativos (ex post-facto) y cualitativos (análisis a partir de categorías conceptuales), y gira en torno a cuatro criterios de estudio: presencia y uso de las imágenes figurativas, cantidad y clase de imágenes empleadas por las actividades, nivel de complejidad cognitiva de las actividades y relaciones de significado entre las imágenes y el texto del libro. Los resultados obtenidos evidencian algunas diferencias entre los

⁽¹⁾ Esta investigación se ha desarrollado gracias a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad por medio del proyecto EDU2015-65621-C3-1-R y de los fondos FEDER de la UE.

manuales de los periodos analizados, combinado con una excesiva proporción de actividades puramente descriptivas y acriticas que no favorecen el desarrollo de las capacidades anteriormente mencionadas. Este estudio también pone de manifiesto la continuidad y reflejo, en los materiales, de ciertas rutinas y tradiciones educativas como el código disciplinar de la Historia escolar, que repercuten en las propuestas didácticas e impiden el avance de la innovación educativa en el campo de la Didáctica de la Historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia, libros de texto, imagen didáctica, alfabetización visual, fuente histórica, Educación Primaria.

Abstract

The aim of this paper is to investigate the possibilities of developing the capacity for historical thinking and visual literacy offered by Spanish textbooks from the 5th and 6th years of primary education based on activities which make use of graphic historical sources. Figurative images and the activities making use of them were selected from the history units contained in 27 school textbooks (from the subjects of Conocimiento del Medio, a subject encompassing social and natural sciences, and social sciences) from two specific periods: those in which the educational laws known as the 'Ley Orgánica General del Sistema Educativo' (LOGSE, 1991-2006) and the 'Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa' (LOMCE, 2013- present) were in force. The teaching materials studied were published by the most widely-used publishers in each of the stages studied in the geographic area of the Autonomous Community of Valencia. The analysis was carried out via a research method combining quantitative (ex post facto) and qualitative (based on conceptual categories) methods applied to four study criteria: the presence and use of figurative images, the quantity and kind of images used for the activities, the level of cognitive complexity of the activities and the relationships of significance between the images and the text contained in the books. The results obtained demonstrate some clear differences between the textbooks of the different periods studied, combined with an excessive proportion of purely descriptive and acritical activities, which do not promote the development of the aforementioned capacities. This paper also shows that certain educational routines and traditions, such as the disciplinary code of school history teaching are still present and reflected in practice, thus having a negative influence on educational proposals and impeding the advancement of educational innovation in the field of history teaching.

Key words: history education, textbooks, educational images, visual literacy, historical source, primary education.

Introducción

Desde hace algunas décadas existe un consenso muy extendido entre docentes e investigadores en educación que apunta que aprender Historia va más allá de la simple memorización de contenidos factuales, y que en ese proceso se deben desarrollar una serie de capacidades que permitan al alumnado emplear esos conocimientos de forma autónoma (Sáiz, 2011, 2014). En este sentido, el pensamiento histórico se ha constituido como una línea de trabajo fundamental en el ámbito internacional en Didáctica de la Historia, un pensamiento que consistiría en la capacidad del alumnado por aprender a representar y significar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social (Lévesque, 2011).

Los manuales escolares tienen una fuerte influencia en el desarrollo de estas capacidades por diversos motivos. En primer lugar, estos materiales constituyen el material didáctico más utilizado en las aulas de Educación Primaria en la materia de Ciencias Sociales, a lo que se añade que algunos docentes hacen un uso exclusivo y aislado de este material. Además, destaca el simbolismo que los agentes educativos y en especial los alumnos le atribuyen a este recurso, por ejemplo, al relacionar la acción del docente de abrir o cerrar el libro con el principio o el final de la sesión de aula (Martínez, Valls y Pineda, 2009). En el caso concreto de la enseñanza de la Historia, hay que considerar que la utilización del manual fue fundamental para la creación y pervivencia del código disciplinar de la Historia escolar que Cuesta (1997) define como la “tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa de la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (p. 20). Con todo, los libros de texto se han establecido a lo largo del tiempo como herramientas fundamentales en la transmisión de los saberes escolares, los cuales todavía presentan una concepción cerrada, objetiva y definitiva de la ciencia histórica que impide que aparezcan formulaciones alternativas o divergentes (Valls, 2008).

De entre los múltiples elementos que contienen los manuales, las imágenes insertas en los mismos son el recurso que más llama la atención del alumnado, ya sea por las propiedades polisémicas de las representaciones icónicas, por sus llamativas características formales (color, forma...), o por ser los estímulos visuales los que mayor número

de informaciones transmiten a las poblaciones actuales (Zunzunegui, 1995). Además, la gran mayoría de imágenes que se encuentran en las unidades de Historia son fuentes históricas (primarias o secundarias), y un adecuado uso didáctico de las mismas es esencial para potenciar la vertiente activa y creativa de construcción de conocimientos que permite el aprendizaje de la Historia, algo consustancial al desarrollo del pensamiento histórico. El trabajo sobre fuentes cobra aún más relevancia al poder superar con él la simple transposición didáctica de los conocimientos académicos y –sin la pretensión de imitar con total exactitud las labores del historiador– construir conocimientos veraces dentro de la escuela (Lee, 2005).

En cuanto al ámbito legislativo, el uso de fuentes icónicas en la enseñanza de la Historia ha aparecido reflejado de diversas formas en los Currículos de Educación Primaria de las últimas décadas, aunque de forma desigual y con distintos matices. Si nos detenemos en, por ejemplo, el ámbito geográfico de nuestro estudio –Comunidad Valenciana– el Decreto 20/1992, de 17 de febrero (promulgado a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Gobierno de España, 1990, BOE N° 238), en adelante LOGSE), establece entre sus contenidos la recogida, archivo y clasificación de documentos históricos relativos a la historia personal, familiar y al pasado histórico, entre los que incluye fotografías, documentos personales, etc. A pesar de ello, al plantear la introducción al trabajo con fuentes históricas sólo hace mención a los documentos materiales y escritos. Recientemente el Decreto 108/2014, de 4 de julio (actualmente en vigor y regido por los planteamientos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013, BOE N° 295), en adelante LOMCE), propone el uso de fuentes diversas (como textos, fotografías, mapas, obras de arte, etc.) procedentes de los medios de comunicación y de otras fuentes basadas en los recursos digitales. Observando estos aspectos en la regulación legal de otras comunidades autónomas –como en la Orden de 17 de marzo de 2015 de la Junta de Andalucía o el Decreto 119/2015 de la Generalitat de Catalunya– podemos comprobar que existen pocos matices en el tratamiento normativo de estos contenidos en otros territorios. Con todo ello, aunque estas formulaciones legales se refieren al campo concreto de la Historia, abordar la imagen en esta disciplina o en cualquier otra debe ir siempre asociado a la alfabetización visual de los alumnos/as. En este proceso, como apuntan Gómez y López-Martínez

(2014), se ha de entender la imagen como medio didáctico con un lenguaje específico, y en el que se tiene en cuenta tanto la forma como el mensaje, el continente y el contenido.

La regulación legal establecida en España también contempla, como es de esperar, el control por parte de las autoridades educativas de un correcto tratamiento de estos elementos en los libros de texto. El Real Decreto 1744/1998 (Gobierno de España, 1998, BOE N° 212) establece que la administración no se encarga de autorizar la publicación de unos u otros manuales, sino que esta los supervisa o aprueba posteriormente por medio de la inspección educativa –una función que también asumen el resto de agentes educativos (Mahamud y Badanelli, 2016)–.

Ante la situación descrita cabe preguntarse en qué medida los manuales escolares contribuyeron en el pasado y en la actualidad en sus concreciones didácticas de Historia al desarrollo del pensamiento histórico y la alfabetización visual mediante sus actividades basadas en fuentes icónicas. El análisis de dichas tareas permitiría conocer el modo en que son aprovechadas aquellas imágenes de tipo figurativo que según el criterio de los editores pueden ser utilizadas para desarrollar alguna clase de aprendizaje histórico.

Las imágenes en los procesos de aprendizaje y su presencia en los manuales de Historia y de Ciencias Sociales

Con el paso del tiempo, los libros de texto y los diversos elementos que los forman han sufrido grandes cambios hasta llegar a un punto reciente en que se han convertido en artefactos de gran complejidad que persiguen un fin didáctico. De este modo, los diferentes elementos textuales, paratextuales –las expresiones que acompañan al texto principal, p. ej. título, epígrafes, etc.– e icónicos que contienen han variado mucho en los dos últimos siglos, como también lo han hecho las dinámicas y modos de enseñanza que transmiten.

En el caso de las imágenes de los materiales didácticos, estas se pueden clasificar en dos grandes grupos en función de si se asemejan o no a la realidad que están reproduciendo. Así, distinguimos entre las de tipo figurativo (fotografías, obras pictóricas, dibujos, etc.) –en las que se centra esta investigación– y las esquemáticas (mapas, gráficos, esquemas, etc.). Aunque ambas pueden contribuir al desarrollo del pensamiento

histórico, consideramos que existen grandes diferencias en el modo en que transmiten la información y por tanto en el proceso de aprendizaje asociado a cada tipo.

Actualmente no se cuestiona la inclusión de estas en la enseñanza, ya que ha quedado demostrado su impacto positivo en todos los campos educativos formales, especialmente en trabajos como los de Mayer (2005) o Scheiter y su equipo (Schüler, Arndt y Scheiter, 2015) que han probado los beneficios de combinar texto e imágenes complementarias, con el objetivo de crear representaciones mentales más complejas y significativas en experimentos controlados con alumnos/as, en este caso de nivel universitario.

No obstante, se debe tener presente la consideración que han recibido las imágenes en los libros de texto de la escuela tradicional, relegadas a un segundo plano por el escaso uso didáctico que se hacía de ellas (Escolano, 2002). Los estudios de Valls (2007, 2008) y Cuesta (1997) sobre los manuales españoles de Historia de los dos últimos siglos evidencian que las imágenes siempre han sido percibidas como ilustraciones o elementos decorativos subordinados al texto del manual, y no como verdaderas fuentes históricas. A pesar de ello, Valls (2008) sí reconoce cierto avance en las últimas décadas ya que gradualmente se ha hecho un mayor uso de la imagen en los manuales de Historia y además también se ha avanzado en un uso más documental de estas.

Desde una perspectiva global, esta infravaloración de los elementos gráficos puede deberse a las características del tipo de imágenes que han predominado en nuestra cultura. Así, la tradición figurativa realista ha hecho creer que al representar la realidad con un alto grado de similitud estas imágenes ya transmiten información verídica de forma directa, lo que a su vez ha llevado a pasar por alto la necesidad de analizar sus estrategias comunicativas o el funcionamiento de los discursos visuales (Zunzunegui, 1995).

Respecto a la gran diversidad de representaciones que incluyen los libros de Historia, el trabajo con cada tipo de imagen implica una serie de particularidades que pueden ser aprovechadas para aproximarse al marco cultural, social y económico en que fueron creadas. Como apunta Umberto Eco (2000), “representar icónicamente un objeto significa transcribir mediante artificios gráficos las propiedades culturales que se le atribuyen” (p. 311). Por tanto, implica realizar una reinterpretación de lo que se quiere mostrar asumiendo la óptica cultural desde la que se va

a generar la imagen, una óptica en la que se habrán escogido ciertos rasgos para definir los objetos representados y así poder reconocer el contenido que llevan asociado.

En relación a esto, los dibujos creados por los ilustradores de la editorial –una de las representaciones más utilizadas en los manuales de Educación Primaria–, forman parte de ese tipo de representaciones elaboradas en el contexto actual. Aunque en cierto modo es inevitable recurrir a este tipo de representaciones debido a la escasez de imágenes creadas en algunas de las épocas estudiadas, especialmente de las edades más antiguas, autores como Valls (2007) proponen como alternativa usar representaciones creadas desde una perspectiva arqueologizante –imágenes elaboradas en la actualidad pero cuyo contenido está basado en evidencias científicas–. Dicha perspectiva garantiza que aquello representado no es pura fabulación, sino que se fundamenta en los vestigios recuperados del pasado.

Por otro lado, prácticamente todas las imágenes de los manuales están, en cierto modo, asociadas a alguna clase de texto, ya sea el texto académico escrito por los autores, los pies de imagen que ofrecen información sobre ellas, los enunciados que plantean cuestiones sobre el contenido de la figura, etc. Combinar estos recursos ofrece grandes posibilidades a la hora de interpretar su contenido, si bien los manuales de Educación Primaria de los últimos años se han caracterizado por no asociar ningún tipo de información textual a sus representaciones históricas o, en caso de haberlo hecho, esta ha sido claramente insuficiente (Gómez y López-Martínez, 2014).

El uso de fuentes para desarrollar el pensamiento histórico

Tradicionalmente en Educación Primaria los contenidos históricos han quedado relegados a un segundo plano, en gran medida, por la amplia extensión de los planteamientos *piagetianos* que consideran que estos contenidos son inapropiados para esta etapa (Trepát y Comes, 1998). Sin embargo, gracias a las incorporaciones de autores como Vigotsky, o a estudios posteriores como los de Calvani (1988) sobre el aprendizaje del tiempo con alumnos de corta edad, se han empezado a introducir modificaciones y críticas a las formulaciones de Piaget. En la línea de los estudios sobre el pensamiento histórico, investigaciones como las de Lee

(2005), Chapman (2011), Cooper (2011) o Levstik y Barton (2001), entre otros, han probado que los alumnos/as más jóvenes sí poseen las capacidades para desarrollar aprendizajes históricos adaptados a sus posibilidades y a su realidad cercana.

La investigación actual indica que, con el fin de desarrollar el pensamiento histórico, los manuales deberían incluir los principios básicos que caracterizan la investigación histórica y, en definitiva, mostrar las posibilidades y límites de este tipo de conocimiento (Valls, 2008). Para ello, se puede presentar el pasado en el aula como una realidad abierta y por investigar (Sáiz, 2014), siguiendo un modelo didáctico en que se cree una comunidad de investigación en la cual el alumnado tenga un papel activo y se le permita ensayar, dilucidar, revisar y comunicar sus resultados (Levstik y Barton, 2001).

Este modelo, reflejado en los manuales escolares, supondría que los libros de texto considerasen el lado activo y productivo de lo que Rösen (1997) denomina “conciencia histórica”, es decir, de la narrativa que interpreta el pasado para cumplir una función de orientación en la vida actual. En este sentido, los cambios legislativos producidos en materia de educación a principios de la década de 1990 (como la LOGSE) estimulaban la realización de tareas que supusieran el dominio de procedimientos y técnicas de cada disciplina, e intentaron que no se trasladaran únicamente conocimientos ya acabados al alumnado para que los memorizara (Valls, 2008), de tal forma que promovían un carácter capacitador de las disciplinas de conocimiento. Por lo que respecta a la LOMCE, esta promueve unos modos de aprendizaje distintos y confiere más peso a los conocimientos factuales (Parra, Colomer y Sáiz, 2015), ante lo que el estudio del tipo de tareas promovidas por los manuales de cada ley se presenta como un interesante tema de investigación si queremos aproximarnos a la evolución que han seguido y, especialmente, si pretendemos analizar sus posibilidades de mejora.

Con todo ello, hay que tener presente que esta clase de conocimiento histórico no es innato y por tanto será necesario comenzar a practicar dichas habilidades desde edades tempranas (Ortuño, Ponce y Serrano, 2016) para que, de forma progresiva, el alumnado desarrolle las capacidades que le permitan enfrentarse de forma crítica a las preguntas históricas que se le presenten (Cooper, 2011).

Durante la última década han aparecido en España algunos estudios que investigan el papel de las actividades y las fuentes presentadas en

los libros de texto, relacionando estas con el desarrollo del pensamiento histórico. Así, tanto Sáiz (2011, 2014) para los libros de Educación Secundaria, como Sáiz y Colomer (2014) para algunas unidades de los manuales de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, determinan que se priman los aprendizajes reproductivos y de baja complejidad cognitiva –según la taxonomía adoptada por estos autores a la que nos referiremos en la parte de método– sobre otras tareas que requieran poner en práctica las capacidades que ayudan al desarrollo del pensamiento histórico.

En la línea de estos estudios, Gómez (2014) investiga la complejidad cognitiva de las actividades, Rodríguez-Pérez y Simón (2014) vinculan los recursos de los manuales a la formación de la identidad nacional y el instrumento de análisis diseñado por Gómez y López-Martínez (2014) examina la tipología de recursos, la función de las imágenes y la información aportada sobre ellas en manuales de la Región de Murcia. En Cataluña, Gámez-Ceruelo (2016) también investiga (entre otras cosas) la función de la imagen en los libros de texto pero relacionándola con el currículo y las concepciones del profesorado en formación, y Sáez-Rosenkranz (2016) evalúa los conocimientos desarrollados a partir de las actividades. Asimismo, Cuenca-López y López-Cruz (2014) se centran en la representación del patrimonio en los libros andaluces.

La presente investigación tiene como objetivo indagar en las posibilidades de desarrollo del pensamiento histórico y de alfabetización visual que ofrecen los manuales de 5º y 6º curso de Educación Primaria de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales (en sus unidades de Historia) –publicados por las principales editoriales en el marco de la Comunidad Valenciana– y editados bajo la LOGSE y la LOMCE. Así, se propone un análisis de las actividades que plantean preguntas apoyándose en recursos gráficos figurativos –es decir, que proponen ejercicios sobre fuentes históricas de tipo icónico-figurativo–, así como un análisis de estos mismos recursos. Para ello planteamos las siguientes hipótesis:

- En las unidades de Historia se proponen pocas oportunidades para trabajar con imágenes, y además de promover un uso decorativo de estas, muchas de sus actividades se basan en dibujos infantilizados y no en fuentes primarias.

- La mayoría de actividades basadas en imágenes presentan una complejidad cognitiva baja y la información que transmiten dichos recursos es reiterativa con respecto al texto que las acompaña.

Método

El análisis se realiza a partir de un método de investigación que combina planteamientos cuantitativos y cualitativos. Atendiendo a la clasificación de Bisquerra (2014), la vertiente cuantitativa del estudio se podría catalogar como de investigación *ex post-facto*. Más concretamente, consiste en un estudio de desarrollo transversal que pretende describir la evolución de ciertas variables a lo largo de dos periodos determinados de tiempo y, para ello, analiza la presencia de estas variables en materiales procedentes de ciertos momentos significativos de dicho arco temporal.

En cuanto a la vertiente cualitativa del método de estudio, se parte de la generación –de forma inductiva– de una serie de categorías conceptuales que se integran dentro de cada uno de los cuatro criterios de análisis empleados.

Este método se presenta como el más adecuado atendiendo al objeto y objetivo de estudio, ya que permite indagar en el modo en que se presentan los distintos criterios de análisis en los libros de texto, así como comparar los resultados obtenidos en materiales de dos momentos distintos y que han sido elaborados por diversas editoriales. No obstante, uno de los límites de este método es la no consecución de un análisis completo del desarrollo del pensamiento histórico, sino de las propuestas de los materiales didácticos.

Muestra

- La muestra seleccionada no es probabilística sino descriptiva, y además esta es representativa de los manuales escolares más usados ya que recoge libros de texto de las principales editoriales de cada periodo analizado en el ámbito de la Comunidad Valenciana. De este modo, se han seleccionado los ejemplares de las editoriales con mayor extensión atendiendo al estudio de Segura (2001) sobre los libros más utilizados durante la aplicación de la LOGSE (Santillana, Vicens Vives, Anaya y SM),

así como el trabajo de Bel, Colomer y Valls (2016) sobre el uso y presencia de estos a partir de la LOMCE (Santillana, Vicens Vives, Anaya, SM, Bromera y Edelvives). A pesar de que los libros analizados están adscritos a la Comunidad Valenciana, los datos obtenidos se pueden extrapolar en cierta medida al resto de comunidades autónomas ya que cinco de las seis editoriales estudiadas tienen presencia en el resto del Estado y, como demostró Segura (2001), los cambios que aplican las editoriales entre libros de distintas comunidades son mínimos.

Esta muestra, por tanto, está compuesta por las unidades de Historia de 27 libros de texto diseñados para el 5º y 6º curso de Educación Primaria para las áreas de Conocimiento del Medio (los publicados bajo la LOGSE) y Ciencias Sociales (los editados a partir de la LOMCE). La base de datos generada al finalizar el estudio está formada por 2617 entradas, de las cuales 1157 son las actividades analizadas (basadas en 422 imágenes), mientras que el resto de fichas (1460) corresponden a aquellas imágenes figurativas que aparecen en los manuales pero sobre las que no se plantea ninguna cuestión.

Por lo tanto, las variables dependientes sobre las que se trabaja son los manuales, actividades y recursos icónicos presentados, mientras que las independientes son los cuatro criterios de análisis o factores de estudio que se muestran seguidamente.

Con el fin de gestionar mejor la muestra y facilitar la posterior discusión de resultados se ha optado por dividir los materiales analizados en tres grupos atendiendo a la regulación legal bajo la que fueron diseñados, así como a las políticas de publicación de las editoriales: 1ª etapa de la LOGSE (1991-2002), 2ª etapa de la LOGSE (2002-2006) y LOMCE (2013-actualidad).

Instrumento de análisis

Con el propósito de alcanzar el objetivo anteriormente mencionado se optó por diseñar una ficha de análisis mediante el software *FileMaker Pro* en su versión 10.0 que permitiera generar una base de datos en la que volcar los resultados del análisis de los materiales didácticos. Esta ficha se divide en cuatro secciones, equivalentes a los cuatro criterios de estudio y a las dos hipótesis.

TABLA I. Clase de imagen usada por las actividades

CLASE	DESCRIPCIÓN
Caricatura como fuente primaria	Se incluyen las caricaturas coetáneas a los distintos momentos históricos tratados.
Cartel	Comprende, entre otros, los carteles de contenido político, cinematográficos o conmemorativos de algún suceso.
Dibujo realista	Referido a las representaciones creadas por los ilustradores que mantienen un estilo y contenidos que, aunque no se han elaborado totalmente desde una perspectiva arqueológica, sí intentan aproximarse a ella.
Dibujo infantilizado	Contiene las representaciones creadas por los ilustradores que muestran una visión idealizada o infantil de las situaciones históricas mostradas.
Fotografía	Incorpora las imágenes tomadas en la época que es objeto de estudio.
Fotograma	Escenas extraídas de algún largometraje.
Imagen combinada	Aquellas en las que se utilizan elementos de diferentes tipos de representaciones (en los manuales el caso más común que podemos encontrar es el de fotografías sobre las que se dibujan diversos personajes).
Objeto de la cultura material	Representaciones de objetos y tecnologías creados por los seres humanos en el pasado.
Obra pictórica	Entre las cuales, además de la pintura de Edad Moderna y Contemporánea, también se incluyen otras como las pinturas rupestres o las ilustraciones de códices medievales.
Patrimonio arquitectónico	Imágenes de construcciones realizadas por los seres humanos en el pasado. En su mayoría suelen ser fotografías actuales que toman estas construcciones como elemento central.
Otros	Se incluyen recursos que aparecen de forma minoritaria como las portadas de libros o las esculturas.

Fuente: elaboración propia.

La primera sección (*Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades*) recoge información básica sobre la ubicación de la actividad o imagen analizada, así como si los recursos gráficos que aparecen son utilizados por algún enunciado o simplemente cumplen una función ilustrativa o decorativa.

En cuanto a la segunda sección (*Cantidad y clase de recursos icónicos a la que se asocia el enunciado*) parte de la cuantificación y diferenciación entre los diversos tipos de imágenes figurativas que podemos encontrar en los libros de texto (Tabla I) y que, siendo fuentes primarias o secundarias, sirven como base de algunas de las actividades propuestas para el alumnado.

La tercera sección (*Complejidad cognitiva de la actividad propuesta*) se fundamenta en la línea de trabajo que ha venido siguiendo Sáiz (2011, 2014) en los últimos años y en su propuesta de análisis para los manuales de Educación Secundaria. Así, se establece una categorización de las actividades a partir del estudio del nivel de conocimiento y de procesamiento de información que exigen del alumnado para ser resueltas, todo ello partiendo de la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom a partir de la revisión que plantean Anderson y Krathwohl (2001). Esta categorización y la adaptación realizada en esta investigación para las tareas con imágenes figurativas permite dividir las actividades planteadas en tres grupos: complejidad cognitiva baja, media y alta (Tabla II).

La cuarta sección (*Relación de significado que pueda existir entre la imagen y el texto al que puede (y suele) ir asociada*) analiza la complementariedad entre fuentes –primarias o secundarias–, con base de texto y de tipo icónico, con respecto a la información que transmiten. Este criterio de estudio y sus categorías (Tabla III) han sido elaboradas de forma inductiva, aunque parten del uso combinado de recursos que recoge Sáiz (2011) y, especialmente, de las aportaciones de la teoría de aprendizaje multimedia (Mayer, 2005) sobre las relaciones que pueden existir entre texto e imagen.

TABLA II. Niveles de complejidad cognitiva de las actividades

NIVEL DE COMPLEJIDAD COGNITIVA	DESCRIPCIÓN
Baja	Comprende las actividades que suponen tareas automatizables que no requieren de soluciones alternativas o creativas, sino la repetición de un número determinado de acciones para resolver una serie de preguntas cerradas sobre el recurso. Implica localizar y reproducir de forma literal la información aportada, describir superficialmente las fuentes o copiar aspectos explicitados en el texto en aquellos casos en que el enunciado únicamente se sirve de la imagen para referirse al texto del manual.
Media	Incluye las tareas que requieren comprender el contenido del recurso de forma superficial y que invitan a resumir, sintetizar o parafrasear la información transmitida por la imagen, así como identificar y enunciar sus ideas principales. También se incorporan las actividades que plantean cuestiones referidas al significado o utilidad de la fuente –o de los elementos que aparecen en ella – en un sentido literal y que comportan una respuesta cerrada.
Alta	Contiene las actividades que implican de la activación de estrategias creativas para aproximarse a la fuente, relacionando los conocimientos previos del alumno con la información que transmite esta y provocando que se activen inferencias. Ello supone practicar habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad de quien interpreta la fuente. La realización de estas tareas conlleva resolver cuestiones que impulsan a un uso relacional o intertextual de la información aportada por una o más fuentes, o también los ejercicios que requieran de la redacción de informes y que pongan de relevancia la autoría de la fuente y su influencia en los significados que aporta.

Fuente: elaboración propia a partir de las modificaciones introducidas en las categorías de análisis de Sáiz (2011 y 2014)

TABLA III. Tipos de relaciones de la imagen de la actividad con el texto

TIPO DE RELACIÓN	DESCRIPCIÓN
La imagen no está asociada a ningún texto	La imagen en la que se basa la actividad está totalmente aislada de cualquier texto al que se pueda vincular de forma directa (el ejemplo más común son las actividades de repaso del final de cada unidad, unas páginas en las que todo el espacio está ocupado por los ejercicios de repaso y los textos son escasos o no aparecen).
Asociada a un recurso externo	Se incluyen las actividades basadas en imágenes que también se apoyan en materiales distintos al libro de texto, como los atlas que acompañan a los manuales, los recursos digitales, etc.
Asociada pero sin relación de significado	La imagen o imágenes en cuestión sí se vinculan a algún texto pero cada uno trata un tema distinto.
Información reiterativa	Texto e imagen se pueden vincular de forma directa aunque no se señale una relación entre ellas de manera explícita, y los datos que aportan ambas fuentes son similares hasta el punto que, en muchos casos, la actividad se puede contestar copiándola literalmente del texto e ignorando la imagen.
Información complementaria	Texto e imagen se vinculan de forma directa sin la necesidad de que se señale alguna relación entre ellas, y sobre todo, la información que nos aporta cada una es útil en mayor o menor medida para resolver la actividad.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

El procedimiento de análisis consistió en identificar y registrar en la base de datos las imágenes figurativas en función de si eran o no aprovechadas por alguna actividad del libro de texto, y en caso afirmativo, se procedía a copiar el enunciado, describir la imagen y evaluar la adecuación de dicho ejercicio a los cuatro criterios de estudio.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en cada uno de los criterios de análisis en torno a los que gira esta investigación.

Con el fin de no perder información agrupando los datos en conjuntos muy amplios que expongan los resultados, se ha optado por confeccionar tablas en que se vieran reflejados con el máximo detalle la presencia de cada una de las categorías en todos los manuales estudiados, exponiendo los resultados de cada una, así como sus proporciones totales.

TABLA IV. Presencia y uso de imágenes figurativas por parte de las actividades

LOGSE (1ª ETAPA)				LOGSE (2ª ETAPA)				LOMCE			
M	IU	INU	T	M	IU	INU	T	M	IU	INU	T
Santillana 5° (1998)	28	52	80	Santillana 5° (2002)	15	69	84	Santillana 5° (2015)	14	37	51
Santillana 6° (1995)	18	96	114	Santillana 6° (2002)	4	47	51	Santillana 6° (2015)	10	64	74
Anaya 5° (1994)	21	18	39	V. Vives 5° (2002)	31	44	75	V. Vives 5° (2015)	46	84	130
Anaya 6° (1995)	17	22	39	V. Vives 6° (2003)	29	46	75	V. Vives 6° (2015)	24	98	122
Anaya 6° (1999)	13	32	45	Anaya 5° (2003)	12	31	43	Anaya 5° (2014)	14	29	43
SM 5° (1993)	5	57	62	Anaya 6° (2002)	11	25	36	Anaya 6° (2015)	14	32	46
SM 6° (1995)	7	65	72	SM 5° (2002)	10	45	55	SM 5° (2014)	23	65	88
				SM 6° (2004)	8	90	98	SM 6° (2015)	13	92	105
				Bromera 5° (2014)	10	67	77				
				Bromera 6° (2015)	11	54	65				
				Edelvives 5° (2014)	6	49	55				
				Edelvives 6° (2015)	8	50	58				
T	109	342	451	T	120	397	517	T	193	721	914
								T	422	1460	1882

M = Manual, IU = Imágenes Utilizadas por las actividades, INU = Imágenes No Utilizadas por las actividades, T = Total.

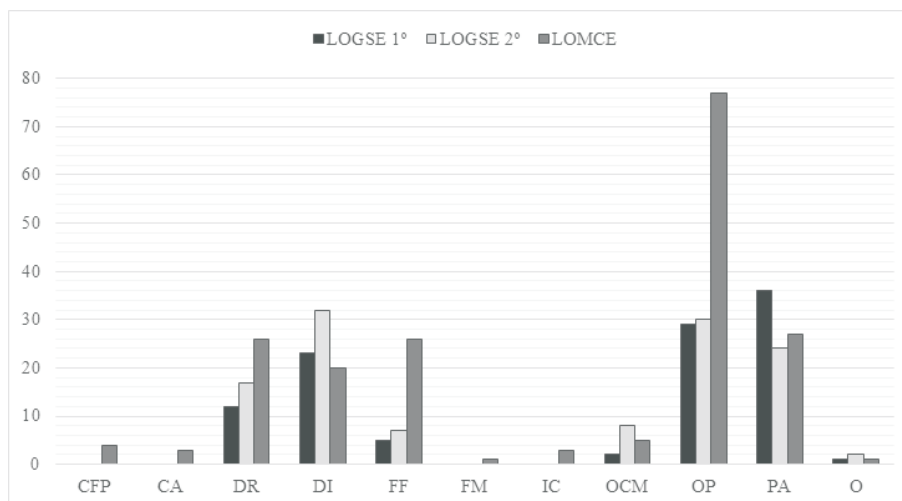
Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

La Tabla IV presenta las proporciones de las imágenes figurativas empleadas y no empleadas por las actividades, siendo esta relación claramente desigual en todos los periodos. Las principales diferencias se pueden observar entre las distintas editoriales, de modo que existen fuertes contrastes entre el número de tareas planteadas por unas editoriales u otras. Así, llama la atención como los manuales de Vicens Vives analizados ofrecen muchas actividades basadas en imágenes, y por el contrario, otros de editoriales como SM, Edelvives o Bromera presentan muy pocas pese a la gran cantidad de fuentes gráficas que contienen.

No obstante, independientemente del año o editorial de que se trate, la cantidad de imágenes utilizadas por las actividades es siempre inferior a la de no utilizadas con ningún fin didáctico si tomamos como referencia el total de imágenes incluidas en cada libro –a excepción del ejemplar de 5º curso de Anaya (1994)–, y en la mayoría de casos esta diferencia es muy pronunciada. Observando los resultados obtenidos en toda la muestra se puede comprobar que, aunque la mayoría de libros actuales aumenta ligeramente el número de imágenes, no lo hace en la misma proporción la cantidad de actividades propuestas sobre ellas y por tanto continúa primando un uso decorativo de las mismas. La escasa voluntad de los editores por plantear actividades basadas en las imágenes evidencia que el texto académico de los libros se continúa presentando, como característica esencial del código disciplinar, como la principal fuente de información y cuyos conocimientos son los más válidos para aproximarnos al pasado histórico.

Con todo, pese a que podamos establecer una consideración diferente entre las imágenes empleadas y las que no lo son y valorar mejor las primeras, debemos tener presente que aunque la mayoría de estas no sean aprovechadas o no se facilite información sobre su origen, autoría, contenido, etc., sí son documentos históricos (Valls, 2007) y por lo tanto tienen una riqueza interpretativa, de contenido y significado, que no está siendo lo suficientemente aprovechada.

GRÁFICO I. Tipo de recurso empleado por las actividades – Todas las etapas



CFP = Caricatura como Fuente Primaria, CA = Cartel, DR = Dibujo Realista, DI = Dibujo Infantilizado, FF = Fotografía, FM = Fotograma, IC = Imagen Combinada, OCM = Objeto de la Cultura Material, OP = Obra Pictórica, PA = Patrimonio Arquitectónico, O = Otro.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

En cuanto al tipo de imágenes utilizadas por las actividades, el Gráfico I muestra la forma en que ha variado el uso de recursos gráficos. Mientras que durante toda la fase de aplicación de la LOGSE (1ª y 2ª etapa) los manuales tienden a basar sus actividades con fuentes en dibujos infantilizados (23 y 32, respectivamente), obras pictóricas (29 y 30) y elementos del patrimonio arquitectónico (36 y 24), con la aplicación de la LOMCE las editoriales han apostado por incorporar tareas que emplean, sobre todo, recursos como obras pictóricas (77), fotografías (26), dibujos realistas (26) o imágenes del patrimonio arquitectónico (27), además de incluir, junto a estos, imágenes de tipología más diversa.

La inclusión de obras pictóricas en los manuales españoles de Historia es una característica propia de este género desde la década de 1970 (Valls, 2008). Estas suelen consistir en pinturas rupestres, ilustraciones de códices medievales y, sobre todo, obras de la pintura Moderna y Contemporánea que representan sucesos bélicos o personajes de la

nobleza. Respecto al tratamiento que reciben estos recursos y otros muy distintos como los dibujos, tanto las fuentes primarias como las secundarias se utilizan sin ningún tipo de diferenciación, a pesar de las características propias de cada una de estas como recursos coetáneos (o no) a la época estudiada. Además, los dibujos son reinterpretaciones creadas desde la óptica cultural inherente a la sociedad en que se genera (Eco, 2000), y por tanto, si queremos emplearlos como base para construir conocimientos históricos necesitarán recibir un trato acorde con su condición de fuentes secundarias. Esto es especialmente relevante cuando podemos observar que las actividades basadas en dibujos infantilizados tienen una presencia muy alta en todas las etapas analizadas, llegando hasta el punto que es el recurso más empleado por algunos manuales de la segunda etapa de la LOGSE.

Con respecto a las fotografías, el uso de estas se ha consolidado en muchos libros actuales (LOMCE) como un medio de relevancia para tratar contenidos históricos. Sin embargo, en su tratamiento tampoco se contempla la reflexión acerca de ningún factor que pueda haber influido en el mensaje que transmiten, como puede ser la autoría, el contexto, etc. o cualquier otro de los factores que afectan a sus significados a partir de la inferencia de estrategias persuasivas (Zunzunegui, 1995).

Evaluar la complejidad cognitiva de las actividades basadas en imágenes nos permite conocer el tipo de procedimientos que demandan al alumnado, el conocimiento desarrollado a partir de esas tareas y, en definitiva, los aprendizajes que se están promoviendo en los discentes mediante dichas actividades. La Tabla V evidencia que las tareas de complejidad cognitiva baja son las más numerosas en la mayoría de la muestra, y por tanto en estos manuales priman los procedimientos que invitan a una aproximación pobre y superficial sobre las fuentes, así como a un uso descriptivo de las mismas.

Al comparar las dos etapas de la LOGSE se puede comprobar que existe cierta tendencia a aumentar las actividades de complejidad media. Comparando los resultados obtenidos con los libros actuales (LOMCE) se observa que en los actuales aumenta prácticamente en todos los volúmenes el número de actividades de complejidad cognitiva alta, a pesar de que siguen siendo muy minoritarias en comparación a las otras dos categorías. Además, se reducen drásticamente las de complejidad baja y aumentan las de complejidad media, aunque las proporciones de cada una con respecto al resto siguen siendo similares.

TABLA V. Actividades según su complejidad cognitiva

LOGSE (1ª ETAPA)					LOGSE (2ª ETAPA)					LOMCE				
M	NI	N2	N3	T	M	NI	N2	N3	T	M	NI	N2	N3	T
Santillana 5° (1998)	90	29	2	121	Santillana 5° (2002)	11	18	3	32	Santillana 5° (2015)	35	22	3	60
Santillana 6° (1995)	109	16	2	127	Santillana 6° (2002)	0	4	1	5	Santillana 6° (2015)	21	12	9	42
Anaya 5° (1994)	27	20	3	50	V. Vives 5° (2002)	49	33	2	84	V. Vives 5° (2015)	64	24	9	97
Anaya 6° (1995)	18	18	3	39	V. Vives 6° (2003)	61	48	5	114	V. Vives 6° (2015)	28	22	9	59
Anaya 6° (1999)	4	16	2	22	Anaya 5° (2003)	9	10	0	19	Anaya 5° (2014)	12	8	0	20
SM 5° (1993)	2	9	0	11	Anaya 6° (2002)	8	16	1	25	Anaya 6° (2015)	6	17	7	30
SM 6° (1995)	1	8	0	9	SM 5° (2002)	4	7	0	11	SM 5° (2014)	19	30	7	56
					SM 6° (2004)	2	4	2	8	SM 6° (2015)	23	16	6	45
					Bromera 5° (2014)	11	6	1	18					
					Bromera 6° (2015)	3	5	4	12					
					Edelvives 5° (2014)	4	9	3	16					
					Edelvives 6° (2015)	6	16	3	25					
T	251	116	12	379	T	144	140	14	298	T	232	187	61	480
										T	627	443	87	1157

M = Manual, NI = Nivel Cognitivo Bajo, N2 = Nivel Cognitivo Medio, N3 = Nivel Cognitivo Alto, T = Total.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Los resultados obtenidos son muy parecidos a los del análisis de Sáiz y Colomer (2014) sobre las actividades de las unidades de Historia Contemporánea en manuales de 5° y 6° de Educación Primaria, pese a que existen algunas diferencias en la proporción de actividades de complejidad alta, tal vez derivadas de que esta investigación analizaba todas las tareas independientemente del recurso en que se basaran. Sin

embargo, al comparar los datos con trabajos como el de Sáiz (2014) sobre las actividades con fuentes históricas en libros de Educación Secundaria, se puede comprobar que los resultados son ampliamente coincidentes.

Conceder tanta importancia a la descripción superficial de las fuentes supone promover en el alumnado una consideración hacia estas como objetos estériles que no pueden hacer aportaciones significativas a la construcción de conocimientos históricos. Además, dar tanta prioridad a las preguntas cerradas y literales merma las grandes posibilidades que ofrecen los aprendizajes históricos para reflexionar y discutir sobre aspectos éticos, sociales o culturales. En este sentido, un ejemplo entre tantos otros del modo en que se puede desaprovechar un documento histórico –no sólo por su bajo nivel de complejidad cognitiva– se puede encontrar en el libro de Edelvives de 6º curso (Moreno, Llorente y Rodríguez, 2015). Al abordar el siglo XIX en España, una de las actividades que se proponen sobre obras pictóricas se basa en “La niña obrera” (1889) (Figura I), de Joan Planella y Rodríguez. El enunciado en cuestión se limita a formular algunas preguntas superficiales sobre el sistema productivo español de la época y la importancia de la industria textil. No obstante, pese a que estos son temas que se pueden tratar a partir de la imagen, consideramos que el trabajo sobre una representación como esta no puede dejar de lado aspectos como el trabajo infantil, las condiciones laborales de las mujeres o los derechos de los trabajadores.

Por otro lado, como ejemplo de un uso más adecuado de las fuentes históricas icónicas, se pueden observar algunas tareas propuestas en el libro de 6º curso de Vicens Vives (García, Gatell y Batet, 2015) sobre dos escenas de la Guerra Civil Española: una fotografía aérea tomada por el bando sublevado tras el bombardeo de Guernica por parte de la aviación alemana e italiana (Figura II) y una fotografía de Robert Capa que muestra los momentos previos a un bombardeo en Bilbao (Figura III). En este caso las actividades también comienzan por proponer la descripción de las imágenes, pero van más allá sugiriendo la reflexión sobre los ataques a la población civil durante los conflictos armados.

FIGURA I. Obra de Joan Planella y Rodríguez: "La niña obrera". Óleo sobre tela, 1889.



Fuente: Museu d'Història de Catalunya (http://www.mhcat.cat/col_leccio/contenedor_el_museu_presenta/el_museu_presenta/la_nena_obrera)

FIGURA II. Fotografía anónima: "28 de abril de 1937". Fotografía, 1937.



Fuente: DokuArt. Biblioteca y Centro de Documentación (<http://catalogo.artium.org/dossieres/4/guernica-de-picasso-historia-memoria-e-interpretaciones-en-construccion/el-guernica/el-b>)

FIGURA III. Fotografía de Robert Capa: "Bilbao, mayo 1937". Fotografía, 1937.



Fuente: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/bilbao-mayo-1937-1>)

TABLA VI. Relación de la imagen de la actividad con el texto

LOGSE (1ª ETAPA)							LOGSE (2ª ETAPA)							LOMCE						
M	NA	AE	AS	IR	IC	T	M	NA	AE	AS	IR	IC	T	M	NA	AE	AS	IR	IC	T
Santillana 5º (1998)	31	0	0	50	40	121	Santillana 5º (2002)	25	0	0	2	5	32	Santillana 5º (2015)	22	2	0	22	14	60
Santillana 6º (1995)	19	1	0	101	6	127	Santillana 6º (2002)	4	0	0	1	0	5	Santillana 6º (2015)	8	2	0	13	19	42
Anaya 5º (1994)	18	0	2	12	18	50	V. Vives 5º (2002)	49	3	0	18	14	84	V. Vives 5º (2015)	9	3	3	49	33	97
Anaya 6º (1995)	24	0	0	7	8	39	V. Vives 6º (2003)	20	0	1	20	73	114	V. Vives 6º (2015)	5	0	0	22	32	59
Anaya 6º (1999)	16	0	0	0	6	22	Anaya 5º (2003)	10	0	0	6	3	19	Anaya 5º (2014)	6	2	1	1	10	20
SM 5º (1993)	2	0	0	2	7	11	Anaya 6º (2002)	5	0	0	7	13	25	Anaya 6º (2015)	16	0	0	4	10	30
SM 6º (1995)	6	0	0	0	3	9	SM 5º (2002)	7	0	0	3	1	11	SM 5º (2014)	30	1	0	6	19	56
							SM 6º (2004)	6	0	0	1	1	8	SM 6º (2015)	13	0	0	8	24	45
							Bromera 5º (2014)	4	0	0	5	9	18							
							Bromera 6º (2015)	7	0	0	0	5	12							
							Edelvives 5º (2014)	16	0	0	0	0	16							
							Edelvives 6º (2015)	17	0	0	1	7	25							
T	116	1	2	172	88	379	T	126	3	1	58	110	298	T	153	10	4	131	182	480
							T							T	395	14	7	361	380	1157

M = Manual, NA = No Asociada a ningún texto, AE = Asociada a recurso Externo (atlas, web...), AS = Asociada a texto pero Sin relación de significado, IR = Información Reiterativa, IC = Información Complementaria, T = Total.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

La Tabla VI muestra los datos obtenidos al estudiar las relaciones que mantienen las imágenes utilizadas por las actividades con los textos del manual, todo ello tomando como referencia el enunciado de la actividad en cuestión y el tipo de tarea propuesta. En primer lugar cabe resaltar que existe una amplia proporción de casos en que la imagen sobre la que se plantean cuestiones no se asocia a ningún texto al no vincularse a escrito alguno de forma explícita o implícita. La gran mayoría de estos

casos se encuentra en los apartados iniciales o finales de cada unidad, en los que es habitual proponer actividades que no se apoyen en ningún recurso textual.

Los resultados muestran que otro punto a destacar son las relaciones de reiteración y complementariedad entre los dos recursos. De estas relaciones interesan las segundas por ser la base fundamental para poder desarrollar aprendizajes multimedia (Schüler et al., 2015). De forma general se puede observar que los resultados suelen variar en función de la editorial estudiada, aunque en los materiales de la LOMCE sí se percibe un aumento proporcional del número de casos en que se puede complementar la información procedente de texto e imagen. Pese a esto, en gran parte de la muestra existen muchas tareas en las que se reiteran los contenidos por parte de ambos, lo cual repercute de forma negativa a la hora de resolver las actividades.

Conclusiones

En los últimos años se han desarrollado diversos estudios como los de Levstik y Barton (2001), Cooper (2011) o Chapman (2011) que prueban que los alumnos/as de Educación Primaria son capaces de desarrollar categorías cognitivas vinculadas al pensamiento histórico pero para ello deben practicar procedimientos y modos de trabajo distintos. Los procedimientos tradicionales consideran al alumno como un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje y le atribuyen la función de ser receptor de una serie de conocimientos cerrados que debe memorizar. En este sentido, el trabajo sobre fuentes históricas se presenta como una buena opción para desarrollar dicho pensamiento, especialmente a partir de imágenes figurativas, las cuales tienen una fuerte presencia en los materiales didácticos más utilizados: los libros de texto.

Atendiendo a las dos hipótesis que han guiado esta investigación, podemos afirmar que estas han sido confirmadas de forma parcial. Por un lado, parte de la primera hipótesis ha quedado confirmada ya que la escasa proporción de actividades que emplean imágenes figurativas evidencia que estos recursos cumplen principalmente una función decorativa o complementaria a otros elementos del libro, algo que nos recuerda al uso que hacían de las imágenes los manuales de la escuela tradicional. Esta situación contrasta con la propuesta de autores como J.

Rüsen (1997), entre otros, que plantean que el trabajo sobre fuentes históricas siempre debe primar sobre el texto académico de los manuales.

Por otro lado, respecto al tipo de imágenes empleadas, la segunda parte de esta primera hipótesis queda confirmada parcialmente puesto que, aunque muchos de estos recursos son dibujos infantilizados, no son los mayoritarios en manuales de las tres etapas analizadas. Un uso tan recurrente de los dibujos guarda relación con la edad de los alumnos (10-12 años) a los que van dirigidos estos libros. No obstante, cabría reflexionar, por un lado, sobre si es preferible emplear recursos de este tipo –que estéticamente son más llamativos– y obviar que estos podrían incurrir en graves deformaciones de la información como las que se pueden producir al reinterpretar escenas creadas desde un universo simbólico diferente al del momento o la cultura representada (Eco, 2000; Zunzunegui, 1995); o si, por otro lado, es preferible emplear representaciones creadas desde una perspectiva arqueologizante –como se ha defendido en este trabajo– en aquellas situaciones en que no se dispone de otras fuentes primarias, y utilizar otras estrategias de motivación del alumnado que no puedan perjudicar a sus aprendizajes, por ejemplo, haciéndoles caer en anacronismos.

En cuanto a la segunda hipótesis, la primera parte de esta apuntaba que la mayoría de actividades basadas en imágenes presentaban una complejidad cognitiva baja, y ello ha quedado confirmado ya que existe en prácticamente todos los manuales de la muestra una preeminencia de enunciados de este tipo, con los que se priman, por encima de las de otra clase, tareas puramente descriptivas. Pese a que la descripción de las fuentes gráficas es un paso fundamental para su posterior tratamiento y para poder interrogarlas en mayor profundidad, centrarse demasiado en esta estrategia puede llevar a dejar de lado el desarrollo de otras habilidades de mayor importancia. Respecto a la segunda parte de esta hipótesis (la información de imágenes y texto es reiterativa), esta queda confirmada de forma parcial dado que son mayoritarias las relaciones de complementariedad entre texto e imágenes, aun cuando existe un gran número de casos en que se reitera la misma información por medio de los dos recursos.

En definitiva, la situación que aquí se presenta muestra la pobre iniciación al tratamiento de fuentes históricas que ha recibido y recibe la mayoría de alumnos/as al terminar la etapa de Educación Primaria en el periodo y ámbito geográfico estudiado. Teniendo en cuenta que esta

situación se da tras multitud de cursos escolares de trabajo sólo con el libro de texto, y con un escaso desarrollo del pensamiento histórico y la alfabetización visual derivado en parte por estas propuestas didácticas.

Con todo, el hecho de que no encontremos diferencias muy significativas en la mayoría de criterios de estudio aplicados a manuales sujetos a distintas regulaciones legales evidencia que los cambios normativos hechos en materia de educación tienen menos influencia en los libros de texto de Historia que las tradiciones y rutinas escolares asociadas a esta disciplina. El peso del código disciplinar de la Historia escolar –como origen de dichas tradiciones y rutinas– sigue siendo determinante en las propuestas didácticas de las editoriales mayoritarias, que apuestan por un modelo de manual en el que siguen primando los conocimientos factuales sobre el desarrollo de procedimientos críticos y reflexivos aplicados a las fuentes históricas.

Respecto a las limitaciones de este estudio, no se ha considerado el contenido histórico de las imágenes analizadas ni el papel de estas en la construcción de identidades colectivas, unos aspectos que se presentan como futuras líneas de investigación y que se podrían relacionar con el tipo de actividades propuestas sobre estas imágenes. Relacionado con esto, no se ha abordado el uso que hacen los manuales de representaciones esquemáticas como mapas o gráficos, otros recursos con los que es necesario trabajar para desarrollar el pensamiento histórico. Además, también se presenta la opción de ampliar la muestra de libros de texto mediante el análisis de los manuales editados a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006-2013). Todo ello nos permitiría poner en valor el estudio de las imágenes como recursos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el campo de la Didáctica de la Historia.

Referencias bibliográficas

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York: Longman.

- Anónimo (1937). *28 de abril de 1937* [Fotografía]. Recuperado de <http://catalogo.artium.org/dossieres/4/guernica-de-picasso-historia-memoria-e-interpretaciones-en-construccion/el-guernica/el-b>
- Bel, J.C., Colomer, J.C y Valls, R. (2016). *Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: El caso de la provincia de Valencia*. IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Murcia, 9-10 mayo (498 – 503).
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capa, R. (1937). *Bilbao, mayo 1937* [Fotografía]. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/bilbao-mayo-1937-1>
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. Prekleous y D. Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (169-216). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Cooper, H. (2011). What does it mean to think historically in the Primary School? En L. Perikleous y D. Shemilt, (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (321-342). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Cuenca-López, J.-M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación*, 26(1), 19-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general* (4a ed.). Barcelona: Editorial Lumen.
- Escolano, A. (2002). The historical codification of the manualistics in Spain. *Paedagogica Historica*, 38(1), 51-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923020380103>
- Gámez-Ceruelo, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/398013>
- García, M., Gatell, C. y Batet, M. (2015). *Socials 6* (Proyecto Aula Activa). Valencia: Vicens Vives.

- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO, *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y López-Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia: Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 13, 17-29.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan, y J. Bransford (eds.), *How students learn: History in the classroom* (31-78). Washington: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le littérature critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, 13-16.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahamud, K. y Badanelli, A. M. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística, *História da Educação*, 20(50), 29-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62455>
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Mayer, R.E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (31-48). New York: Cambridge University Press.
- Moreno, M., Llorente, L. y Rodríguez, S. (2015). *Ciencias Sociales 6* (Proyecto Superpíxpolis), Zaragoza: Edelvives.
- Ortuño, J., Ponce, A. I. y Serrano, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306
- Parra, D., Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.

- Planella y Rodríguez, J. (1889). *La niña obrera* [Óleo sobre tela]. Recuperado de http://www.mhcat.cat/col_leccio/contenedor_el_museu_presenta/el_museu_presenta/la_nena_obrera
- Rodríguez-Pérez, R. A. y Simón, M. M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 101-113.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-94.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/393962>
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío: History and History Teaching.*, 40, 1-19.
- Schüler, A.; Arndt, J. y Scheiter, K. (2015). Processing multimedia material: Does integration of text and pictures result in a single or two interconnected mental representations?. *Learning and Instruction*, 35, 62-72. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.09.005>
- Segura, A. (Coord.) (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Bonfill.
- Trepat, C.A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Referencias normativas

- Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, DOCV 1728 § 0376 (1992).
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, DOCV 7311 § 6347 (2014).
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, DOGC 6900 § 15176019 (2015).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 238 § 24172 (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § 7899 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § 12886 (2013).
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, BOJA 60 § 66439 (2015).
- Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General, BOE 212 § 20884 (1998).

Dirección de contacto: Universitat de València, Facultat de Magisteri, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Avenida Tarongers, 4. CP: 46022 Valencia (España).

El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)¹

The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-355

María del Mar Del Pozo Andrés

Universidad de Alcalá

Sjaak Braster

Erasmus University of Rotterdam

Resumen

Introducción. Todas las metodologías desarrolladas por el movimiento de la Escuela Nueva siguieron un proceso similar de recepción y apropiación en España, que comenzó con los viajes al extranjero de los “exploradores pedagógicos”, becados generalmente por la Junta para Ampliación de Estudios, y culminó con las experiencias prácticas realizadas por los maestros españoles en sus escuelas. Este artículo explica cómo el Plan Dalton se ajusta perfectamente al modelo de recepción descrito para otras metodologías innovadoras pero también intenta comprender las razones de su escaso éxito entre los docentes. **Metodología.** Se han seguido las fases propias del método histórico: búsqueda y revisión de fuentes manuscritas, bibliográficas, hemerográficas e iconográficas, la comparación entre países y el análisis crítico de la documentación manejada. **Resultados.** Presentamos el gran impacto que el Plan Dalton tuvo en aquellos países, como Gran Bretaña, en los que se estaba buscando una alternativa al

⁽¹⁾ Este artículo ha sido posible gracias a la financiación concedida al proyecto I+D “La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)” [EDU2014-52498-C2-1-P], subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

sistema de clases homogéneas representado por la escuela graduada. Este ambiente de entusiasmo fue vivido “in situ” por varios pedagogos españoles que, sin embargo, no supieron comprenderlo. Se analizan las traducciones al castellano que se hicieron de los libros y artículos sobre el Plan Dalton, y cómo muchas de estas traducciones transformaron el significado de las obras originales. Los trabajos de pedagogos españoles difundieron *clichés* falsos sobre sus posibilidades de aplicación en las escuelas de nuestro país. La consecuencia es que el Plan Dalton fue mucho menos conocido en España que otras innovaciones de la Escuela Nueva, si bien aportamos algunos de los ensayos realizados y nunca documentados hasta ahora. Conclusiones. El artículo intenta explicar el fracaso de esta innovación metodológica en un contexto pedagógico como el español, aún muy favorable a la escuela graduada, y en el contexto ideológico de la Segunda República, que simpatizó con otros métodos más socializadores, como el de proyectos.

Palabras clave: Escuela Nueva, Plan Dalton, España, Teorías de la Recepción, Enseñanza Individualizada.

Abstract

Introduction. All the methodologies developed by the Progressive Education movement followed a comparable process of reception and appropriation in Spain. This process began with visits abroad by “pedagogical explorers”, sponsored for the most part by the *Junta para Ampliación de Estudios* (Board for Advanced Studies) and concluded with the practical experiences performed by the Spanish schoolteachers in their schools. This paper explores how the Dalton Plan perfectly matches the model constructed for explaining other innovative methodologies, but also tries to understand the reasons of its little success amongst the teachers. **Methodology.** All the steps of the historical method have been followed: research and review of manuscript, bibliographical, hemerographical and iconographical sources, comparison between countries and critical analysis of the documentation that was used. **Results.** In this article we begin by showing the considerable impact that the Dalton Plan had countries such as Great Britain, that were in search of a good alternative for the homogeneous grouping of students, the so-called “class system”. This enthusiastic climate in those countries was experienced by several Spanish pedagogues that nevertheless could not understand it. We also analyse the translation to Spanish of several books and articles about the Dalton Plan, and how many of these translations transformed the meaning of the original works. The oeuvres of some Spanish pedagogues divulged false *clichés* about its possibilities of application in the Spanish schools. The direct consequence was that the Dalton Plan was far less known in Spain than other innovations of the Progressive Education movement, although we discuss some of the experiences

done and never documented till now. Conclusions. The article attempts to explain the failure of the Dalton Plan within the Spanish pedagogical context, which still still favoured the class system; and, within the ideological context of the Second Republic, sympathized with more socialized methods, such as the Project Method.

Key Words: Progressive Education, Dalton Plan, Spain, Theories of Reception, Individualized teaching.

Modelo de recepción en España del movimiento de la Escuela Nueva

La Escuela Nueva es un movimiento pedagógico bien conocido y estudiado a nivel mundial, aunque en estos últimos años se han producido importantes avances historiográficos que han abierto nuevos marcos teóricos de investigación. Dos de ellos son la aplicación de la teoría de la recepción al estudio de la diseminación transnacional de las ideas pedagógicas y la explicación, a partir del método de las transferencias culturales, de la apropiación y reinterpretación de referentes educativos extranjeros en contextos nacionales (Bruno-Jofré & Schriewer, 2012; Espagne, 2013; Bagchi, Fuchs & Rousmaniere, 2014).

La historiografía tradicional de la educación silenció toda información sobre la presencia e influencia del movimiento de la Escuela Nueva en España, de manera que, salvo alguna velada referencia al caso catalán, parecía que este movimiento jamás arraigó en nuestro país. Sin embargo, la historiografía educativa más reciente ha manifestado un interés cada vez mayor por estudiar las ramificaciones españolas de la Escuela Nueva (Pozo, 2014). Y los resultados de estas investigaciones han demostrado que dicho movimiento fue conocido en España desde sus orígenes; las teorías pedagógicas y las experiencias prácticas se recibieron antes que en otros países europeos. Incluso podemos decir que, a partir de 1898, fecha inicial en la que empiezan a introducirse las primeras ideas atribuibles a la Escuela Nueva, se produjo un fenómeno de emisión/recepción simultáneas, de manera que transcurrió un tiempo muy escaso entre la gestación y construcción de estas ideas y su divulgación en la cultura pedagógica.

Dos de los rasgos característicos de la versión española del movimiento de la Escuela Nueva fueron su desestructuración y su multidireccionalidad (Pozo, 2005). Esto hace que sea posible rastrear el origen de cada planteamiento teórico o metodológico, desde su aparición y primeras manifestaciones en la cultura pedagógica hasta su aplicación en la cultura escolar. La recepción de las propuestas de la Escuela Nueva en España siguió, en general, un modelo comprobado previamente con métodos como los de Decroly o proyectos (Pozo, 2007 y 2009) y caracterizado por las siguientes fases, no necesariamente sucesivas:

- *Observación* de la puesta en práctica de las nuevas ideas y métodos en las escuelas extranjeras a través de las visitas de los que podemos denominar “exploradores pedagógicos”, es decir, de todos aquellos docentes de enseñanza primaria y secundaria, Inspectores y profesores de Escuela Normal que viajaron a Europa entre 1907 y 1936 pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE). Su papel como descubridores e introductores en España de los planteamientos innovadores ha sido suficientemente demostrado por la historiografía contemporánea. Sin embargo, no suele mencionarse que, o no fueron plenamente conscientes, o nunca se atrevieron a divulgar sus descubrimientos pedagógicos hasta que no estaban ya suficientemente reconocidos y acreditados por las instancias y organismos internacionales de la Escuela Nueva.
- *Traducción* de las obras “clásicas” del movimiento, tanto de los pensadores como de los creadores de un método específico. Estas eran las obras de la “alta” cultura pedagógica, publicadas en editoriales y revistas especializadas. A través de ellas los maestros/as pudieron leer a cada pedagogo sin intermediarios, por lo accesible de tales ediciones. Para llegar a más docentes, muchos textos se publicaron fragmentariamente, a fin de no sobrepasar un número determinado de páginas, y también se tradujeron de forma muy libre, bien porque buscaban la identificación con el magisterio, bien para transmitir determinados mensajes ideológicos, bien por las escasas competencias lingüísticas de los traductores.
- *Interpretación* de las ideas o propuestas metodológicas del autor/a, expuesta en obra independiente, casi siempre escrita por el traductor al castellano de dicho pedagogo/a. Eran estos unos trabajos de síntesis, poco originales, en los que se recopilaban las ideas

fundamentales y se realizaban propuestas prácticas para aplicar el método en la realidad educativa española. Estos libros sirvieron para afianzar el papel de los traductores como creadores de una opinión pública favorable o desfavorable a cada método, en función de lo atractivas que fueran las actividades ideadas para que los maestros lo ensayasen en sus aulas.

- *Adaptación* de los conceptos o del desarrollo de un método, entendiendo como tal las explicaciones que de viva voz se daban en las Escuelas Normales o en los cursillos de perfeccionamiento para maestros/as y los artículos, escritos casi siempre por docentes, que se publicaban en revistas profesionales como *El Magisterio Español* y sus homónimas locales y provinciales. Todos estos textos tenían en común la sencillez y simplicidad con la que exponían las ideas fundamentales, ya reducidas a la categoría de recetas pedagógicas y bastante alejadas de los planteamientos originales.
- *Apropiación* de las ideas recibidas por parte del profesorado, convirtiéndose en elementos de la cultura pedagógica compartida y popular. Hacia 1936 casi todos los docentes tenían un conocimiento más o menos extenso de las ideas de la Escuela Nueva y dominaban una comprensión simplificada de algunos conceptos, que se convirtieron casi en los estereotipos de este movimiento. Resulta muy difícil saber si llegaron a identificarse afectivamente con esta corriente hasta el punto de cambiar permanentemente sus prácticas educativas, aunque estudios recientes enfatizan la continuidad de los discursos pedagógicos y de la influencia de la Escuela Nueva durante y después de la Guerra Civil (Pozo & Rabazas, 2013; Viñao, 2015; Barceló, Comas y Sureda, 2016).

En este artículo hemos analizado el proceso de introducción del Plan Dalton en la cultura escolar española. Nuestras preguntas de investigación son:

- 1.- ¿Cuál fue el papel de los “exploradores pedagógicos” en el descubrimiento de este método?
- 2.- ¿El modelo de recepción descrito es válido para explicar la difusión del Plan Dalton en España?
- 3.- ¿Por qué el Plan Dalton no fue tan popular en España como otras metodologías de la Escuela Nueva?

Construcción del Plan Dalton como método de la Escuela Nueva

La creación de nuevos métodos se ha identificado en la literatura pedagógica como un elemento central en la producción del discurso de la Escuela Nueva. Estos métodos pueden considerarse como una invención necesaria para operativizar los principios de libertad, individualización o creatividad. En definitiva, posibilitaban la realización de cambios en la educación nacional a gran escala, permitiendo trasladar las nuevas ideas desde las experiencias aisladas en escuelas privadas a la generalización en escuelas públicas o estatales. Por eso, los métodos que han llegado hasta los libros de Historia de la Educación no fueron ni los primeros ni los únicos que plasmaron sus principios en una constelación de prácticas similares; la fama y la memoria les llegó por la acreditación que obtuvieron de los *networks* y redes de educadores agrupados en torno a las asociaciones de Escuela Nueva y, especialmente, la *New Education Fellowship*.

Cualquier estudiante de Pedagogía tiene una idea somera sobre el Plan Dalton, al que suele describirse en los libros de texto como un sistema de enseñanza individualizada ensayado por primera vez en 1920 en la *High School* de Dalton, Massachussets, por una educadora, Helen Parkhurst, que decidió dar a su idea el nombre de la ciudad en la que se había realizado la experiencia pionera. Varios son los elementos que se consideran característicos de este método. Entre ellos podemos señalar: la reconversión del aula de clase en un laboratorio especializado para cada materia; la transformación de las lecciones y temas en actividades realizadas por cada estudiante individualmente y a su propio ritmo; el fomento de la responsabilidad personal mediante la organización de contratos firmados por el alumnado en los que se especificaban las tareas que se comprometía a realizar en un periodo determinado de tiempo; y la elaboración de un sistema de gráficas y test para medir el progreso individual y grupal. El Plan Dalton, al igual que todas las metodologías de la Escuela Nueva, fue representado iconográficamente con unos elementos característicos y similares a nivel mundial, que sirven para identificarlo y diferenciarlo de otros métodos. Sus símbolos distintivos son: la presencia de una biblioteca en el aula y con algún estudiante muy cercano a ella, el alumnado implicado en actividades individuales y manejando material instructivo, el profesorado en posición no central ni magistral, y la escritura como eje central del proceso didáctico (Fotografía I).

La imagen idealizada que Helen Parkhurst construyó de sí misma narra una historia en la que empezó a ensayar una variante del Plan Dalton en su primera experiencia como maestra en una escuela unitaria de Wisconsin, en 1904, cuando apenas tenía 18 años. En la década siguiente, y a partir de su práctica en otras escuelas, fue creando todo un método que no dudó en calificar de “revolucionario” y “sensacional”, absolutamente original y no enraizado en ninguna tradición pedagógica previa. Sin embargo, la enseñanza individualizada tenía un largo recorrido en Estados Unidos desde finales del siglo XIX, y se percibía como la alternativa más moderna al sistema de clases homogéneas que ya parecía obsoleto. Los ensayos se plasmaron en una serie de experiencias, todas ellas conocidas como “Planes” y denominadas de acuerdo con la localidad en la que se experimentaron por primera vez, siendo los más conocidos el Plan Pueblo y el Plan Batavia (Ploeg, 2013). Por lo tanto, el Plan Dalton ni era único ni era innovador en su momento, no hizo más que seguir una tradición afianzada en la cultura escolar norteamericana.

FOTOGRAFÍA I. Escuela Dalton de niñas, La Haya, 1921-1930



Fuente: <http://haagescholen.nl/klassenfotos/81dc7d2c-4248-11e4-bd86-63edc8502247>

El éxito de Helen Parkhurst sólo se comprende si se tiene en cuenta su conexión con Maria Montessori. Asistió en 1914 al II Curso Internacional en Roma y se convirtió en la divulgadora de su método en Estados Unidos entre 1915 y 1918. Pero se apartó de la doctora italiana y a finales de 1919 empezó a dedicarse ya seriamente a ensayar sus propias propuestas, aún innominadas. Fue entre febrero y junio de 1920 cuando un “plan original” que había redactado se aplicó en la *High School* de Dalton, Massachussets, y no por ella misma, sino por el director del centro, Ernest Jackman, quien relató extensamente las partes del proyecto que no pudieron adaptarse o que fracasaron (Jackman, 1920). Cuando aún no se tenían noticias de este experimento en Estados Unidos ya se conoció en Gran Bretaña. Un grupo de educadores británicos, capitaneados por la antigua secretaria de la sociedad montessoriana, Belle Rennie, acudió en abril de 1920 a observar la experiencia de Dalton y visitaron a Helen Parkhurst en Nueva York. La razón de este interés estaba clara: en Gran Bretaña se andaba buscando un método de enseñanza individualizada que fuera la continuación del de Montessori pero aplicable a niños mayores (Ploeg, 2014); y en el viaje que el año anterior la doctora italiana había realizado a Londres dejó bien claro su rechazo a esta iniciativa. Por lo tanto, parece lógico pensar que Parkhurst etiquetó y dio nombre a una necesidad metodológica que estaba presente en ese momento en la cultura escolar británica.

A su vuelta de Estados Unidos, Belle Rennie escribió dos artículos, en mayo de 1920, en *The Times Educational Supplement*, sobre la experiencia de Parkhurst, que aún no se denominaba Plan Dalton, sino *the laboratory method*. Pese a la escasa información que estos artículos proporcionaron, fueron suficientes para desencadenar una ola de ensayos en la prensa inglesa. La mayoría de comentarios reivindicaron que tal método llevaba aplicándose en las escuelas inglesas desde años atrás, algún maestro se remontó hasta 1884 (Lee, 2000), si bien el que tenía más puntos en común con el proyecto de Parkhurst era el plan desarrollado por John Eades en una escuela primaria de Leeds, la *Kirkstall Road Demonstration School*, desde 1907. Los nuevos experimentos también abundaron, pues en noviembre de 1920 la prensa inglesa anunció que el ya rebautizado como Plan Dalton se había ensayado en varias escuelas del país, algunas con más de 600 alumnos. Entre ellas figuraba Bedales, que lo introdujo como un programa más flexible frente a la dogmática metodología Montessori (Brooks, 1998). Pero sin duda la primera fue la

County Secondary School for Girls en Streatham, dirigida por Rosa Bassett, quien ya aplicó una versión muy libre y personal del método en junio y septiembre de 1920. Al año siguiente ofreció tres jornadas de puertas abiertas a los visitantes, entre el 18 y el 20 de julio de 1921, y más de 2.000 educadores acudieron a observar la forma en la que esta escuela se había “daltonizado”.

El verdadero furor por el Plan Dalton estalló en Gran Bretaña en ese verano de 1921, y a ello contribuyó la presencia en el país, por primera vez, de Helen Parkhurst, y la colección de artículos que publicó en *The Times Educational Supplement* en julio y agosto, que sistematizaban por primera vez las características de su método. En esos días refrendó la creación de la *British Dalton Association* impulsada por muchos antiguos montessorianos, que quedó constituida en octubre y tenía en sus manos la responsabilidad de acreditar y cualificar los experimentos del Plan Dalton que se estaban realizando en Gran Bretaña en un número indeterminado de escuelas, que algunos estimaron en unos cuantos cientos y otros en varios miles. La publicación del libro *Education on the Dalton Plan* (Parkhurst, 1922) constituyó el cenit de su popularidad, que empezó a declinar al final de los años veinte. Aunque Helen Parkhurst figuró como la única autora de esta obra, en su interior aparecían capítulos firmados por Rosa Bassett y John Eades, en un intento de reconocer su contribución a la construcción del Plan Dalton.

Los docentes británicos se apropiaron del Plan Dalton con tal rapidez que ni siquiera la propia Helen Parkhurst fue capaz de determinar si las prácticas escolares que reclamaban para sí el nombre de Plan Dalton eran realmente Plan Dalton. No se llegó a un acuerdo real y compartido de lo que significaba el Plan Dalton, que quedó reducido a una vaga noción de instrucción individualizada (Lager, 1983). Y de hecho, en casi toda Europa se conoció el Plan Dalton, no tanto a través de las experiencias de Helen Parkhurst en Estados Unidos, sino con los libros de Albert John Lynch, el director de la *West Green School* de Tottenham, Londres, una escuela primaria estatal en la que inició el ensayo del Plan Dalton en abril de 1921 y lo concluyó en 1932. Sus publicaciones fueron más divulgadas en Europa que las de Helen Parkhurst. El Dalton de Parkhurst y el de Lynch mantuvieron escasos elementos comunes, salvo que ambos defendieron el principio de “trabajo individual”.

Los “exploradores pedagógicos” españoles y su percepción del Plan Dalton

Entre 1920 y 1922, los dos años en los que se produjo la eclosión del Plan Dalton en Gran Bretaña, encontramos una nutrida representación de pedagogos españoles afincados allí, que en su mayoría disfrutaron de largas estancias pensionados por la JAE. Los más representativos son Miguel Catalán, Margarita Comas, Rubén Landa, Lorenzo Luzuriaga, Margarita Mayo, María del Pilar Oñate y Fernando Sáinz. Salvo Margarita Comas, ninguno de ellos hizo referencia al Plan Dalton, a pesar de que los temas que muchos de ellos estudiaban les llevaron a visitar centros de enseñanza secundaria en los que éste se estaba ensayando. Quizás el caso más significativo sea el de Fernando Sáinz Ruiz, Inspector de Primera Enseñanza de Granada, que fue el traductor y compilador de casi todas las obras sobre el Plan Dalton. Fernando Sáinz viajó a Londres en junio de 1921, el mejor momento para estudiar la revolución metodológica que se estaba viviendo, pero no dijo una palabra sobre ella ni en sus cartas ni en sus memorias, tampoco hizo ninguna referencia a sus observaciones personales en los libros y artículos que dedicó a este método.

Margarita Comas Camps llegó a Londres el 16 de octubre de 1920 para estudiar la Metodología de las Ciencias. Visitó, posiblemente en marzo de 1921, la *County Secondary School for Girls* dirigida por Rosa Bassett, y de su pluma salió la primera descripción que conocemos sobre el Plan Dalton, del que, por supuesto, ignoraba el nombre, aunque sí sabía de su procedencia norteamericana, y que ella percibió como muy influido por Tolstói y por Maria Montessori. Permaneció dos mañanas observando a las alumnas en solitario, sin que ninguna profesora la acompañara ni explicara el método, de ahí que sus anotaciones fueran bastante personales y poco contaminadas. Describió el ensayo como “trabajo libre”, dos días a la semana no había clase pero las alumnas debían trabajar a ciertas horas, aunque podían escoger el espacio y la materia, por lo que se las veía motivadas. La profesora sólo explicaba determinados aspectos y asesoraba sobre los libros que las alumnas debían consultar, y que estaban depositados en la biblioteca del hall. Margarita Comas entendió perfectamente que el objetivo del método era que cada alumna avanzara a su ritmo, pues una clase dirigida al término medio de estudiantes era aburrida e ineficaz, por lo que ella se manifestó en contra de “la falacia

del *average pupil* como dice el profesor Adams” (Comas, 1921, p. 53). Sin embargo, no captó la idea de los contratos de trabajo ni de las tareas individuales; para ella las niñas recibían mensualmente una lista de temas de cada asignatura “y tienen que cumplirlo; el resultado se comprueba por un ejercicio escrito”, aunque sí percibió perfectamente que las alumnas trabajaban solas y a su aire.

El educador español que manifestó más interés por el Plan Dalton fue Marcelo Agudo Garat, maestro nacional de Falcones-Romana (Alicante) y de Valldemossa (Balears), quien estuvo pensionado por la JAE en 1926 y en 1928 para visitar escuelas nuevas en Inglaterra, y, especialmente, las que aplicaban el Plan Dalton, por lo que se hizo con una larga lista de centros daltonianos facilitada por la *New Education Fellowship*. Pero cuando visitó la mayoría de ellos averiguó que ya no practicaban el Plan Dalton. Fue especialmente curioso el informe que presentó en octubre de 1928 sobre la *West Green School* de Tottenham, dirigida por Lynch, en la que pasó cinco días. A pesar de ser el único educador español del que sabemos que escuchó la experiencia de labios del propio Lynch, describió sus elementos básicos a partir del libro recientemente publicado de Fernando Sáinz (1928). Sus comentarios personales se centraron en descubrir las “desviaciones” de la escuela en la aplicación del Plan Dalton con respecto a lo expuesto en el libro de Sáinz, y que eran la consecuencia de la “elasticidad” con la que Lynch abordaba este método (Agudo, 1928a). También visitó la *County Secondary School for Girls*, la que había sido pionera en el ensayo del Plan Dalton, y constató que éste se aplicaba ya con muchas modificaciones: no se permitía ningún trabajo voluntario hasta no haberse completado el obligatorio marcado por los programas, se dedicaban sólo dos períodos diarios al “trabajo libre” de los ocho que tenía la jornada escolar y, además, muchas de las asignaturas no estaban “daltonizadas” (Agudo, 1928b).

Traducción, Interpretación y Adaptación del Plan Dalton al Contexto Pedagógico Español

Las primeras referencias al Plan Dalton aparecieron a comienzos de 1923 en el catalán *Butlletí dels Mestres*, dentro de una amplia reseña de un artículo publicado en el *Times Educational Supplement* (Monés, 2011).

En marzo y abril de 1923 la *Revista de Pedagogía* divulgó el primer artículo completo dedicado al Plan Dalton en España. La novedad es que no estaba firmado por la que se consideraba su creadora, Helen Parkhurst, sino por Fernando Sáinz Ruiz, a pesar de que en el texto se dejaba claro que el artículo era un resumen del libro editado en inglés por la autora (Parkhurst, 1922). El momento elegido es muy significativo, pues precisamente en marzo de 1923 también aparecieron por primera vez noticias sobre el Plan Dalton en revistas francesas, y, además, se publicó el primer programa del II Congreso de la *New Education Fellowship* que se celebraría en agosto de ese año en Montreux-Territet, y en el que John Eades pronunciaría una conferencia sobre el Plan Dalton. Es decir, el método empezó a difundirse en España en el mismo instante en el que se conoció que había obtenido su acreditación internacional como método de la Escuela Nueva.

Este artículo de Fernando Sáinz poseía algunas características muy particulares. La primera era la rotunda afirmación del conocimiento supremo que Parkhurst tenía “de las corrientes modernas de educación” (Sáinz, 1923, p. 92), citándose expresamente a Montessori, Dewey, Decroly y Kerschesteiner, aunque la autora sólo mencionaba a los dos primeros y es dudoso que leyera a otros pedagogos europeos; y la noticia de la creación de la *Dalton Association* en Londres. Ambas informaciones no aparecían en el libro de Parkhurst, eran una contribución personal de Sáinz, destinada a consolidar la pertenencia del método al *network* innovador de la Escuela Nueva.

La segunda cuestión planteada por Sáinz resultaba más complicada, porque todo el libro de Parkhurst era un alegato contra el *class-system* o la instrucción homogénea, y este modelo, denominado en España “enseñanza graduada”, se veía como un elemento de modernización aún muy lejos de aplicarse en nuestro país, mientras que la pedagogía anglosajona ya lo estaba criticando y sustituyendo por nuevos sistemas de individualización. Transmitir esto en pocas líneas era una tarea hercúlea, y Fernando Sáinz ni lo intentó, sólo ensayó unos cuantos giros terminológicos; y así, cuando Helen Parkhurst decía que su plan pretendía que los alumnos del mismo grupo avanzasen a su propio ritmo, no con igual rapidez, Sáinz apostillaba que “aquí, la idea de grupo es muy distinta a la de sección en las escuelas graduadas” (Sáinz, 1923, p. 95). Por lo tanto, “grado o clase” en el Plan Dalton significaría un laboratorio dirigido por un maestro especialista en una asignatura, idea conocida en la cultura

pedagógica española y ligada a la modernización que se le suponía a la escuela graduada. Y también, según Sáinz, “grado significa coincidencia en el mismo contrato de trabajo” (Sáinz, 1923, p. 134), que podía producirse en una asignatura y no en las demás, una interpretación *sui generis*, pero que conectaba con la tradición pedagógica española anterior a la escuela graduada, heredera del sistema mutuo de enseñanza, de dividir a los alumnos en varios grupos de acuerdo con su nivel de instrucción en cada una de las diferentes materias. Así es que Sáinz consiguió conectar en un mismo término, el de grado, tradición y modernidad, y esto nos demuestra las contradicciones internas que le creaba el Plan Dalton. Por eso no es extraño que dedicara la última parte de su artículo a criticarlo, y esta actitud sí que fue original, en un momento en el que este método era la panacea en el mundo anglosajón. Fernando Sáinz, utilizando expresiones que demostraban su inseguridad, como “sospechamos”, “tememos”, “nos imaginamos” o “no estamos seguros”, aventuró que el Plan Dalton suponía una motivación previa del estudiante por todas las asignaturas; avanzó que se basaba en que todos los alumnos gozaban de un sentido de la responsabilidad muy desarrollado; apuntó que la elaboración de las “tareas o asignaciones” (Sáinz, 1923, p. 137) era un trabajo tremendamente complicado; y se condolió de que el silencio del docente en el aula crearía un importante vacío. Estas cuatro críticas sellaron el destino del Plan Dalton en España.

Este artículo pionero nos muestra una primera característica de la recepción del Plan Dalton: se interpretaron sus fundamentos antes de traducirse las ideas básicas expuestas por Helen Parkhurst o los educadores ingleses. Y esta tónica se siguió en el libro principal publicado sobre el método en España, *La Escuela-Laboratorio Dalton* (1924). En esta obra sólo se tradujeron algunos trozos de la de Parkhurst (1922): el capítulo 2, “The Plan in Principle”, del que se suprimió la última parte que reflejaba la opinión de los padres y se añadió un párrafo, de autoría desconocida, relacionando todo el texto con el principio herbartiano de la concentración; los capítulos 3, “The Plan in Practice” y 4, “Its Application. A Concrete Example”, y un fragmento del Capítulo 6, “Sample Assignments”. El libro se completó con aportaciones de diferentes autores: el prólogo de Nunn a la obra de Parkhurst, en el que se incorporó un resumen del primer capítulo en el que la autora relataba su vida profesional; el capítulo inicial de la obra de Evelyn Dewey (1922) sobre el Plan Dalton; extractos de un artículo muy libremente traducido

de Adams (1922) y, quizás lo más sorprendente, dos trabajos de carácter crítico publicados en francés por M. Garde y Roger Cousinet (1923). Parkhurst y Dewey realizaban entusiastas descripciones del método, pero Adams era más escéptico, lo percibía como un sistema incompleto o en proceso de construcción. Los comentarios de Garde eran demoleedores, pues consideraba que el plan era sólo aplicable en las escuelas anglosajonas y poco útil para las latinas; Roger Cousinet señalaba sutilmente que no daba a los alumnos la libertad de construir sus propios programas. Esta obra se reprodujo, casi literalmente, en *La Escuela Moderna* (Anónimo, 1927), pero no se reconoció su procedencia como libro originalmente editado por La Lectura, sino que se la presentó como un resumen publicado por *La Escuela Salvadoreña*.

En todo el proceso de recepción del Plan Dalton en España sorprende el escaso número de artículos que se publicaron de la creadora del método, Helen Parkhurst, y lo tardíamente que se divulgaron. En las revistas pedagógicas sólo aparecieron cuatro. *La Escuela Moderna* reprodujo el trabajo de la *Progressive Education* (Parkhurst, 1924a), que se tomó de la *Revista de Educación* de La Habana. En él Parkhurst presentaba al Plan Dalton como un medio para convertir a la escuela en una comunidad cooperativa, hablaba del aprendizaje por proyectos y apenas mencionaba la individualización (Parkhurst, 1924b). El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* copió íntegramente el capítulo de “Los Principios del Plan” sacado de la edición de La Lectura (Parkhurst, 1925). La *Revista de Pedagogía* difundió el único trabajo escrito específicamente para una publicación española por Parkhurst; en él exponía sus temores de que el plan pudiera “degenerar en un método de instrucción individual” (Parkhurst, 1928, p. 97) y entonaba un elogio sobre la clase y su importancia como unidad social. Y *La Escuela Moderna* publicó su último artículo, traducido de la uruguaya *Anales de Instrucción Primaria*, que era una versión libre del trabajo editado en *Progressive Education* en 1924. En este texto la propia autora reconocía las diferentes apropiaciones que se habían producido del Plan Dalton, por lo que “a veces me cuesta grandes esfuerzos reconocerlo” (Parkhurst, 1931, p. 362).

Otra de las características en el proceso de recepción del Plan Dalton en España fue la libertad de las traducciones, que cambiaron totalmente el sentido original de las obras. Los traductores intervinieron como mediadores entre el texto y las audiencias, interpretando las ideas para construir un pensamiento pedagógico fácilmente comprensible por los

educadores españoles. La versión que Fernando Sáinz hizo del libro de Lynch sobre el Plan Dalton es un claro ejemplo de esta afirmación. Para empezar, el *class system* o el *class teaching*, al que se oponía el método individualizado, se tradujo como “sistema antiguo”, lo que ya descontextualizaba cualquier información. Así, Lynch explicaba que “under the class system the «average» was the governing factor, under the Plan it is the mental «under-dog» that demands attention” (Lynch, 1924, p. 39), y Sáinz lo interpretaba con estas palabras: “En el antiguo sistema de lecciones la disciplina, el orden era la pesadilla del maestro; bajo el Plan Dalton es el proceso mental del alumno lo que atrae toda la atención” (Lynch, 1930, p. 18). Lynch lanzaba uno de los mensajes inspiradores de la Escuela Nueva: “The Dalton Plan is essentially a laboratory plan. Miss Parkhurst thus expresses the idea. She desires that the rooms of the school be «sociological laboratories with children as experimenters» (Lynch, 1924, p. 30), y Sáinz lo transformaba así: “El Plan Dalton es esencialmente un plan de laboratorio. La autora desea que las clases de la escuela sean laboratorios de sociología, en que los niños son el objeto y los maestros los experimentadores” (Lynch, 1930, p. 8).

Esta traducción de Lynch, no sólo tenía un carácter de interpretación, sino también de “adaptación” a las escuelas españolas, como reconoció el propio Fernando Sáinz (Lynch, 1930, p. 33), lo que implicaba modificar todas las asignaciones y tareas ofrecidas por Lynch para adecuarlas a la cultura de nuestro país. Elaboró algunos contratos, que presentó como cuestionarios de temas, es decir, como programas muy largos de contenidos, en los que no se advertía ninguna novedad curricular. Aquellos que el autor, Lynch, había desarrollado más, por ejemplo, el libre cambio, la guerra de Crimea o la rebelión de la India, no fueron sustituidos por otros tópicos menos británicos, con lo que difícilmente se podía advertir la esencia del método, que quedaba reducido a largas series de ejercicios y pruebas de comprobación de conocimientos.

Era evidente que Fernando Sáinz sentía pocas simpatías hacia el Plan Dalton, quizás su animadversión empezó a despertarse en sus días de Inglaterra o, mucho más probablemente, se forjó a partir de las lecturas de los pedagogos franceses que, siguiendo a Ferrière, eran también muy poco favorables a este método. En la obra de interpretación que escribió sobre el Plan Dalton dejó traslucir algo de su pensamiento: si éste se percibía como una mera práctica del trabajo individual era difícil considerarlo “como sistema serio de enseñanza”, en un momento en el

que las nuevas tendencias educativas “coinciden en la necesidad de sustituir la labor aislada de cada alumno por la cooperación y solidaridad de los grupos de trabajadores” (Sáinz, 1928, p. 15). Esta opinión era compartida por otros pedagogos, entre ellos Rubén Landa, quien no consideraba que el Plan Dalton “fomente el espíritu de cooperación entre los alumnos”, a pesar de que así lo afirmaran sus defensores (Landa, 1928, p. 475).

Por eso, Fernando Sáinz construyó un juicio crítico del Plan Dalton capaz de desanimar a los docentes más entusiasmados con las innovaciones de la Escuela Nueva. Afirmó que sólo se había ensayado en Estados Unidos y en Gran Bretaña, lo cual no era cierto, pues había despertado un enorme interés en Holanda y en los países nórdicos. Objetó que la lección del maestro no se podía sustituir por la libre investigación del alumno. Censuró que el método no transformaba los programas y que los cuestionarios de tareas o asignaciones elaborados por las editoriales se parecían mucho a los manuales tradicionales. Advirtió del peligro de plagiar o copiar de los libros, pues el Plan Dalton concedía excesivo valor a la letra impresa. Apuntó las dificultades en su aplicación, tanto por la necesidad de especialización de los maestros como por la obligación de contar con grandes edificios. Y tantos aspectos negativos le encontró que se sintió impelido a justificarse en sus palabras finales: no estaba en contra del método, pero quería “advertir de sus peligros a quienes traten de ensayarlo” (Sáinz, 1928, p. 110).

Y, efectivamente, los maestros que comentaron el Plan Dalton se quedaron, sobre todo, con la parte crítica, destacando la importancia del programa “y la tiranía del libro de texto” que sustituía a la palabra del profesor (López, 1936, p. 210), la mecanización de los temas, que debían seguir las ocho etapas formales de Herbart – recordemos que esta conexión no fue realizada por Parkhurst, sino que apareció en un párrafo libre que se añadió en la edición de *La Lectura* –, la imposibilidad de aplicarlo en niños pequeños y que aún no tenían desarrollado el sentimiento de responsabilidad, y los grandes gastos que ocasionaba su implantación (Anónimo, 1932, p. 469). Este último mensaje es el que caló más hondo en el colectivo magisterial y el que se siguió repitiendo en el franquismo: “Es carísimo, y propio, por tanto, de los Colegios ricos” (¿Onieva?, 1958, p. 14).

Apropiación del Plan Dalton entre los maestros españoles

El Plan Dalton fue percibido en España como poco adecuado para la escuela pública. Y, efectivamente, parece que interesó más en las escuelas privadas consideradas como nuevas en los años veinte. Así, la Escuela Nueva Damón, fundada en Barcelona en 1926 por la Fraternidad Internacional de Educación y afiliada a la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, anunció en sus folletos informativos que seguía los modernos procedimientos de enseñanza, y especialmente el método Montessori y el Plan Dalton. También se aplicó una adaptación, para niños a partir de los diez años, en la Escuela Internacional Española, fundada en Madrid en 1928 por José Castillejo y otros intelectuales. Alguna de sus prácticas llegó a la Institución Libre de Enseñanza, por ejemplo, la experiencia de que los niños impartieran conferencias a sus compañeros, actividad que se introdujo hacia 1933 en el currículum con el nombre de “El Ateneo Escolar”.

Pero también las escuelas públicas de carácter renovador se interesaron por el Plan Dalton, aunque en general no lo hicieron explícito. Así, Miguel Catalán, uno de los “exploradores pedagógicos” que estaba en Londres cuando estalló el entusiasmo por el método, seguía en sus clases de Física del Instituto-Escuela un sistema de “unidades” que cada estudiante completaba a su propio ritmo. Años después una de sus alumnas, Carmen de Zulueta, cuando matriculó a su hija en la Dalton School de Nueva York, se percató “de que lo que hacíamos en la clase de física en Madrid era seguir el Plan Dalton” (Zulueta, 2000, p. 57). Ángel Llorca, el único español que escuchó a John Eades hablar del Plan Dalton en el II Congreso organizado por la *New Education Fellowship* en Montreux-Territet (Suiza), introdujo en el Grupo escolar “Cervantes”, a partir de 1925, una experiencia en la que los alumnos elaboraban su plan de trabajo y el docente iba evaluando cada mes el cumplimiento del mismo (Pozo, 2008, pp. 76-80). Aunque Llorca jamás quiso etiquetarlo, sus contemporáneos identificaron este experimento con el Plan Dalton, y las imágenes que se conservan del mismo reflejan la representación iconográfica que de este método se hizo a nivel mundial, según podemos apreciar en la Fotografía II. Las maestras del Grupo escolar “Magdalena Fuentes” de Madrid lo ensayaron en 1930, dividiendo la materia “en diez porciones” mensuales fragmentadas en unidades semanales y dejando a las niñas en libertad para buscar información y presentar trabajos de cada

tema (Anónimo, 1931, p. 12). Y en Cataluña Sixte Vila, maestro del Grupo escolar “Joan Bruguera” de Gerona, divulgó unas guías semanales de trabajo y unas hojas autodidácticas de control que apuntaban hacia una evaluación cualitativa y tenían bastantes reminiscencias daltonianas.

FOTOGRAFÍA II. Grupo escolar “Cervantes” hacia 1930



Fuente: Archivo del Grupo escolar “Cervantes”

Durante la Segunda República se despertó un gran entusiasmo innovador entre los docentes jóvenes que iban destinados a sus primeras escuelas de zonas rurales. Una de ellas fue la novelista Dolores Medio,

quien, escuchando a su profesor de Pedagogía en 1935, recogió del Plan Dalton una única idea, que “una mujer lo organiza”, y marchó toda ilusionada a su primera escuela en el pueblo de La Estrada, dispuesta a ensayar el “Plan La Estrada”, el “Strada-Laboratory-Plan” (Medio, 1993, p. 135). Esta historia sugiere que algunas maestras renovadoras se identificaron con el heroico relato de Helen Parkhurst y se apropiaron del concepto de “laboratorio” para dar nombre a su inquietud por experimentar en educación.

Conclusiones

El análisis del comportamiento de los educadores pensionados en Inglaterra con respecto al Plan Dalton nos ha permitido plantear algunas conclusiones generales sobre su papel como “exploradores pedagógicos”. En primer lugar, aunque algunos de ellos fueron confrontados con el conocimiento del Plan Dalton casi en el mismo momento en el que se produjo en Gran Bretaña, no fueron conscientes de su novedad quizás porque, al igual que sucedió con muchos maestros ingleses, no les pareció realmente tan revolucionario. Pero la diferencia con los colegas británicos es que estos sí que establecieron paralelismos con el sistema individual del pasado y las metodologías propias de la escuela unitaria, mientras que los españoles no explicitaron estas ideas, a pesar de lo cercana que les era la realidad de la escuela con un solo aula. En segundo término, los primeros visitantes adoptaron un papel de meros observadores, sólo describieron los aspectos materiales y visibles, hablaron poco con directores y maestros, huyeron de las interpretaciones personales y no intuyeron posibles problemas, a diferencia de Marcelo Agudo quien, sólo seis años después, realizó una radiografía más profunda de la realidad, quizás porque su contacto con el profesorado inglés fue más continuado y porque éste era también más crítico con respecto al Plan Dalton. Por otra parte, los pedagogos pioneros, como Margarita Comas, no hicieron referencia al método en sus publicaciones, aunque sí tomaron buena nota de él en las memorias manuscritas; es decir, no publicitaron ni reconocieron al Plan Dalton como nuevo método hasta que no recibió la acreditación como tal de la *New Education Fellowship*. Y tampoco, a pesar de que éste era uno de los objetivos específicos de las visitas financiadas por la JAE, se establecieron pautas o posibilidades de adaptación del método a España,

ni conexiones con la escuela española, por lo cual sus observaciones quedan un tanto descontextualizadas. Pero quizás la realidad más paradójica fuese que Lorenzo Luzuriaga y Fernando Sáinz residieran en Londres en el momento en que los periódicos nacionales estaban llenos de noticias sobre el Plan Dalton y las escuelas abrían sus puertas para mostrar ante los visitantes sus experiencias. Los futuros constructores del conocimiento sobre la Escuela Nueva en general, y sobre el Plan Dalton en particular, no parece que notasen ese movimiento entusiasta, ni jamás hicieron mención a él, lo cual hace sospechar que la circulación de ideas pedagógicas seguía apoyándose en el soporte escrito mucho más que en el contacto personal y en la observación de la realidad escolar.

El éxito del Plan Dalton en los países anglosajones fue debido a su aparición en el lugar y el momento adecuados, cuando muchos educadores estaban intentando encontrar una fórmula alternativa al sistema de clases homogéneas y buscaban una denominación que etiquetase todo ese grupo de pensamientos e ideas de carácter individualizador que flotaban en la atmósfera pedagógica. Las características que hemos señalado sobre la recepción en España del Plan Dalton nos permiten definir esta recepción como la receta errónea que emergió en el momento equivocado. Esto se explica porque la escuela graduada apenas estaba implantada, aún se veía como el ideal de modernización y el Plan Dalton se presentó como una vuelta al antiguo sistema individual representado por la escuela unitaria. Además, se pensaba que no fomentaba valores socializadores, y en la etapa republicana se intentó potenciar otro tipo de métodos, como el de proyectos, que se veían más cercanos a los valores cooperativos y solidarios que el nuevo régimen quería implantar a través de la educación.

La escasa claridad del pensamiento de Parkhurst, más preocupada por contestar a las críticas que se le hacían sobre el excesivo carácter individualizador de su método, tampoco contribuyó a extender su popularidad en los círculos pedagógicos españoles. Y éstos, muy influidos por la pedagogía francesa y suiza, dirigieron todos sus dardos contra el Plan Dalton, con comentarios a menudo contradictorios, pues se le caracterizó como la más radical de las reformas al mismo tiempo que se le definía como la menos revolucionaria. Así pasó el Plan Dalton a los manuales de Historia de la Educación, con esa imagen de sistema imperfecto de individualización que habían construido los pedagogos españoles de los años 30.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. (1922). The Dalton Plan. In *Modern Developments in Educational Practice*. London: University of London Press, 162-184.
- Agudo, M. (1928a). Informe sobre la West Green School. En Expediente de Marcelo Agudo Garat; Archivo JAE, 2-59.
- Agudo, M. (1928b). Nota resumen de las escuelas visitadas en Inglaterra en Octubre – 1928; Archivo JAE, A-12.
- Anónimo. (1927). La Escuela Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XXXVII, n°s 427, 428, 431, 432, 434 y 435, 169-177, 234-240, 379-384, 426-430, 512-517 y 556-562.
- Anónimo. (1931). El grupo escolar «Magdalena Fuentes». *Cultura Española*, vol. II, n° 13, 11-12.
- Anónimo. (1932). Ideas sobre el plan Dalton. *El Magisterio Español*, n° 8.998, 468-469.
- Bagchi, B, Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (eds.) (2014). *Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*. New York: Berghahn.
- Barceló, G.; Comas, F. y Sureda, B. (2016). Abriendo la *caja negra*: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, 371, 61-82.
- Brooks, R. (1998). *King Alfred School and the Progressive Movement, 1898-1998*. Cardiff: University of Wales Press.
- Bruno-Jofré, R., & Schriewer, J. (2012). *The global reception of John Dewey's thought. Multiple refractions through time and space*. New York: Routledge.
- Comas, M. (1921). *Memoria*. Archivo JAE, C-161.
- Cousinet, R. (1923). Reseña del libro de Helen Parkhurst, *Education on the Dalton Plan*. *L'Éducation*, juillet.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. London & Toronto: Dent & Sons.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel, *Revue Sciences/Lettres*, vol. 1, 1-9.
- Garde, Cousinet, Dewey, E., Adams, Nunn y Parkhurst (1924). *La Escuela-Laboratorio Dalton*. Madrid: La Lectura.
- Jackman, E.D. (1920). The Dalton Plan. *The School Review*, vol. 28, n° 9, 688-696.

- Lager, D. (1983). *Helen Parkhurst and the Dalton Plan: The life and work of an American educator* (Tesis inédita de doctorado). The University of Connecticut.
- Landa, R. (1928). Reseña del libro de Fernando Sáinz, *El Plan Dalton*. *Revista de Pedagogía*, vol. VII, n° 82, 475-476.
- Lee, L.F. (2000). The Dalton Plan and the loyal, capable intelligent citizen. *History of Education*, vol. 29, n° 2, 129-138.
- López, M. (1936). *La escuela activa y democrática*. Barcelona: Imp. Elzeviriana y Lib. Camí.
- Lynch, A.J. (1924). *Individual work and the Dalton Plan*. London: George Philip & Son.
- Lynch, A.J. (1930). *El trabajo individual en la escuela según el Plan Dalton*. Trad. de Fernando Sáinz. Madrid: Pub. de la Revista de Pedagogía.
- Medio, D. (1993). *Diario de una Maestra*. Madrid: Castalia.
- Monés, J. (2011). *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*. Lleida: Pagès.
- ¿Onieva, A.J.? (1958). Algunas indicaciones sobre el Plan Dalton. *Servicio*, n° 637, 14.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on The Dalton Plan*. London: G. Bell & Sons.
- Parkhurst, H. (1924a). The Dalton Laboratory Plan. *Progressive Education*, vol. I, 8-12.
- Parkhurst, H. (1924b). El Plan de Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XXXIV, n° 399, 887-895.
- Parkhurst, H. (1925). Los principios del Plan Dalton. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, vol. XLIX, n° 782, 142-147.
- Parkhurst, H. (1928). El Plan Dalton de Laboratorio. *Revista de Pedagogía*, vol. VII, n° 75, 97-104.
- Parkhurst, H. (1931). El Plan Dalton. *La Escuela Moderna*, vol. XLI, n° 479, 358-369.
- Ploeg, P. van der (2013). The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation. *Padagogica Historica*, vol. 49, n° 3, 314-329.
- Ploeg, P. van der (2014). The salient history of Dalton education in the Netherlands. *History of Education*, vol. 43, n° 3, 368-386.
- Pozo, M.M. del (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. En E. Candeias (Ed.), *Vº*

- Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica* (115-159). Castelo Branco: Alma Azul.
- Pozo, M.M. del (2007). Desde l'Ermitage a la Escuela Rural Española: Introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, nº extr., 143-166.
- Pozo, M.M. del (2008). Las «fundaciones» de Ángel Llorca. En Á. Llorca, *Comunidades Familiares de Educación* (15-151). Barcelona: Octaedro.
- Pozo, M.M. del (2009). The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939. *Paedagogica Historica*, vol. 45, nºs 4&5, 561-584.
- Pozo, M.M. del y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 65, nº 4, 119-133.
- Pozo, M.M. del (2014). Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg *Gemeinschaftsschulen* in Spain (1922-1933). *Paedagogica Historica*, vol. 50, nº 5, 599-614.
- Sáinz, F. (1923). Un nuevo sistema de educación y organización escolar. El «Dalton Laboratory Plan». *Revista de Pedagogía*, vol. II, nºs 15 y 16, 92-97 y 132-137.
- Sáinz, F. (1928). *El Plan Dalton*. Madrid: Pub. de la Revista de Pedagogía.
- Viñao, A. (2015). Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain, 1936-1939). *Paedagogica Historica*, vol. 51, nº 4, 405-417.
- Zulueta, C. de (2000). *La España que pudo ser. Memorias de una institucionista republicana*. Murcia: Universidad de Murcia.

Dirección de contacto: Universidad de Alcalá, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Aulario Maria de Guzmán, C/ San Cirilo s/n, E-28801, Alcalá de Henarés (Madrid). E-mail: mar.delpozoandres@gmail.com

Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria

Perception of bullying among preschoolers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-356

Pedro Miguel González Moreno

Universidad de Alcalá

Héctor Gutiérrez Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid

Mirian Checa Romero

Universidad de Alcalá

Resumen

El maltrato entre iguales constituye uno de los temas centrales en el ámbito de la educación debido al impacto que tiene sobre el clima de convivencia en los centros escolares y, por tanto, sobre el bienestar de los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente sobre las víctimas. Se ha avanzado en el conocimiento sobre este fenómeno con relación a su prevalencia, tipos de agresiones según la edad y el género, figuras implicadas, intervención, etc. Sin embargo, llama la atención la escasez de investigaciones que, por un lado, analicen cualitativamente las representaciones mentales que los sujetos tienen sobre este tipo de conflictos entre iguales y, por otro, que lo investiguen durante los primeros años de la escolarización. En este trabajo se ha entrevistado, con la ayuda de una historia gráfica que representa una situación prototípica de acoso escolar, a 120 sujetos -60 niñas y 60 niños- desde 3º de educación infantil a 3º de educación primaria, con el fin de analizar sus significados con relación a este fenómeno. Los resultados indican que estos sujetos reconocen los elementos distintivos del acoso escolar de forma muy temprana, creen mayoritariamente que los agresores se sienten orgullosos y las víctimas avergonzadas, así como que víctima y agresores resuelven finalmente sus diferencias y se hacen amigos.

Estos hallazgos son muy similares a los obtenidos con poblaciones adolescentes, lo que, junto a otras similitudes halladas con el acoso escolar observado a estas edades, nos lleva a denominar a estas manifestaciones tempranas de agresión como proto-conductas de maltrato entre iguales, frente a otros términos empleados como el de agresión injustificada. Con ello se pretende incidir en la continuidad existente entre estas manifestaciones tempranas de violencia entre iguales y el acoso escolar observado en la educación secundaria.

Palabras clave: acoso escolar, educación infantil, bullying, proto-conductas de maltrato, agresión injustificada.

Abstract

Bullying is one of the most important research topics in the field of education due to its negative impact on the school's general atmosphere and therefore on the wellbeing of the different members involved in education, especially the victims. Our knowledge has progressed a great deal about different issues related to this phenomenon, such as, types of aggression according to age and gender, roles involved, intervention, etc. However, there is a lack of research, on the one hand, that analyses the mental representations of those involved in this kind of peer conflicts and, on the other, focused on bullying during the preschool years and during first two courses of primary education. In this research we have interviewed, with the help of a group of cartoons which represents a classic bullying story, 120 subjects -60 girls and 60 boys- from 3rd grade of preschool education up to 3rd grade of primary education, in order to analyse their meanings in relation with this peer conflicts. Results show these subjects are able to identify the key features of bullying, most think aggressors feel proud of themselves and the victims ashamed. Likewise, the majority of students interviewed believe both parts involved, aggressors and victims alike, sort out their differences and become friends. These findings are very similar to those obtained with teenager samples which, together with other similarities found with these older samples, bring us to name these early bullying manifestations as proto-behaviours of bullying in contrast to other terms used, such as, unjustified aggression. This prior term attempts to emphasise the idea that there is continuity between the bullying behaviours observed during secondary education and those detected during preschool years and the first two courses of primary education.

Key words: bullying, preschoolers, proto-behaviours of bullying, unjustified aggression.

Introducción

Actualmente el *bullying*, acoso escolar o el maltrato entre iguales por abuso de poder (Smith, Cowie, Olafsson y Liefvooghe, 2002), constituye uno de los temas más investigados en el ámbito de la educación (Ej.: Monks y Smith, 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ovejero, 2013; Smith et al., 2002), debido al impacto que tiene sobre la convivencia en los centros y por constituir la que es probablemente la principal y más preocupante forma de violencia escolar, hasta el punto de que puede llegar a tener consecuencias realmente dramáticas sobre las víctimas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014). Producto de este amplio corpus de investigación, desarrollado fundamentalmente con población adolescente, se sabe, entre otros aspectos, que se trata de un complejo fenómeno de grupo en el que se pueden distinguir diferentes papeles (Salmivalli, Lagerspezt, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), que en torno a un 3,5% de alumnos son víctimas y un 2,5% agresores. Las agresiones más frecuentes son los insultos, ridiculizar y hablar mal de alguien y las menos comunes las amenazas con armas y las agresiones sexuales (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; IDP-U, 2000 y 2007). Es un tipo de violencia que se produce sobre todo entre chicos, aunque algunas investigaciones cuestionan este dato señalando que las agresiones que perpetran las chicas son más indirectas y, por tanto, más difíciles de detectar (Garaigordobil et al., 2014). Igualmente se han desarrollado programas específicos para su prevención (Ovejero, 2013; Salmivalli, 2010).

Sin embargo, a pesar de este gran volumen de trabajos, se encuentran dos importantes ausencias en esta área de investigación. En primer lugar, existen pocos estudios, de corte cualitativo, que analicen los significados que los estudiantes poseen sobre este tipo de relaciones de sumisión-poder (Cerda, Ortega y Monks, 2012). Dos que sí lo han hecho son, por un lado, el trabajo desarrollado por Romera, Rodríguez-Barbero y Ortega-Ruiz (2015) en el que analizaron la percepción que tenían 276 niños, de 6-11 años, a partir del análisis de sus dibujos y, por otro, los desarrollados por Almeida, del Barrio, van der Meulen y Barrios (2001) y del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003), quienes entrevistaron a 120 estudiantes, de 9, 11 y 13, en torno a una historia gráfica, denominada *SCAN-bullying*, que narraba una situación prototípica de acoso escolar entre adolescentes, en la que se observaba cómo un grupo de alumnos perpetraban diferentes tipos de agresiones a otro compañero.

En segundo lugar, llama la atención la escasez de investigaciones centradas en analizar este fenómeno durante los primeros años de escolarización (Monks, 2011) y ello a pesar de reconocer la importancia de comprender los primeros procesos implicados (Alsaker y Nägele, 2009), así como de realizar una intervención lo antes posible (Monks, Palertini, Ortega y Costabile, 2011). La razón fundamental para dar cuenta de esta paradoja reside fundamentalmente en la necesidad de emplear métodos de investigación más complejos y costosos, tales como, la observación natural o las entrevistas personales, ya que a estas edades los sujetos no son aún lo suficientemente autónomos como para responder a cuestionarios, el método por excelencia empleado con sujetos adolescentes (Alsaker y Vilén, 2010).

Una de las primeras preguntas que se debe formular es si puede realmente darse *maltrato entre iguales por abuso de poder* a estas edades tan tempranas. Ante esta cuestión, se pueden distinguir dos corrientes. Por un lado, aquella que cuestiona su existencia a estas edades, debido fundamentalmente a la inestabilidad de los roles, especialmente el de víctima. Esto les lleva a concluir que técnicamente es incorrecto hablar de acoso escolar en sentido pleno, por lo que emplean un término alternativo como es el de *agresión injustificada* (Monks, 2011; Monks, Ortega y Torrado, 2002; Ortega y Monks, 2005;). Además, en defensa de este posicionamiento se pueden citar otros tres elementos diferenciadores adicionales: i) que los papeles periféricos, tales como, el de los defensores y los ayudantes, se muestran más desdibujados (Monks y Smith, 2010); ii) que en el grupo de las víctimas no se observan diferencias de género, producto de la menor segregación existente entre los niños a estas edades (Monks et al. 2011; Kochenderfer y Ladd, 1996a) y, finalmente, iii) que un mayor número de sujetos pueden ser clasificados como víctimas-agresivas, un dato que es interpretado como una tendencia evolutiva, en el sentido de que la conducta agresiva disminuye a medida que avanza el desarrollo, como consecuencia de una mejor autorregulación de la conducta propia (Alsaker y Nägele, 2009; Alsaker y Valkanover, 2001).

Por el contrario, la segunda de las corrientes sí defiende la existencia del acoso escolar durante los primeros años de la escolarización debido a las importantes y numerosas similitudes con el observado en la etapa de secundaria (Alsaker, 2014). Estas semejanzas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: a) con respecto a los roles identificados y sus características y b) con relación al patrón de agresión diferencial hallado en función de la edad y del género.

Con respecto al primer grupo, es decir, los roles identificados y sus características, podemos comenzar señalando que las *víctimas pasivas* tienen bajo estatus, muestran mayores niveles de retraimiento social, así como la puntuación más baja en sociabilidad y asertividad (Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger; 2012; Monks et al., 2011). Con relación a los *agresores*, los datos no son concluyentes, de modo que hay investigaciones que encuentran que estos sujetos gozan de cierto reconocimiento en el grupo (Alsaker y Nagale, 2009), mientras que otras hallan el resultado opuesto (Monks et al., 2011). Lo que sí se ha documentado con bastante certeza es que los chicos aparecen característicamente sobrerrepresentados en los papeles pro-maltrato, es decir, como agresores, ayudantes o reforzadores (Monks y Smith, 2010).

Otra de las figuras identificadas es la *víctima-agresiva* que es un papel ejercido sobre todo por chicos; son los más agresivos de todos los roles identificados y presentan los índices más elevados de trastornos de conducta. Todo ello les convierte en los menos pro-sociales y, por tanto, son, junto con las víctimas pasivas, los menos aceptados (Alsaker y Nägele, 2009; Perren y Alsaker, 2006). En el extremo opuesto, se encuentran los *defensores* o, mejor dicho, las defensoras, ya que son las niñas las que suelen ejercer mayoritariamente este papel. Suelen mostrar una buena comprensión emocional y son las más populares entre sus iguales (Belacchi y Farina, 2010; Monks et al. 2002; Monks y Smith, 2010), lo que constituye un elemento determinante para salir en auxilio de la víctima (Monks et al., 2001). Con relación al grupo de los *testigos*, es el más numeroso, más de un 50% de los sujetos analizados (Alsaker y Nägele, 2009; Monks et al., 2002). Suele estar formado mayoritariamente por chicas (Monks y Smith, 2010), que son cooperativas, gozan de cierta popularidad sociométrica entre sus iguales (Monks, Smith y Swettenham, 2003) y tienden a relacionarse con otros niños y niñas que desempeñan un papel similar (Perren y Alsaker, 2006).

Todos los roles que se acaban de describir, así como sus características, han sido igualmente identificados entre los sujetos de la etapa de educación secundaria (Ej.: Díaz-Aguado et al., 2013; IDP-U, 2000 y 2007; Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2010).

Por su parte, el segundo grupo de similitudes alude al patrón de agresión diferencial en función de la edad y del género. Con relación a la edad, varios estudios que indican que las agresiones más probables son las directas, tales como, las agresiones verbales y las físicas (Ortega y Monks, 2005; Ostrov y Keating, 2004). No obstante, también se producen agresiones indirectas o relacionales (Alsaker, 1993b, Alsaker y

Vilén, 2010), pero obviamente estas no alcanzan el nivel de elaboración que podemos apreciar entre sujetos de mayor edad, siendo la exclusión social la más común. Con relación a este último tipo de agresiones, Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh y Ralston (2006) hallaron que la agresión relacional era más frecuente entre las niñas y que estaba dirigidas fundamentalmente contra otras niñas. Por su parte, entre los chicos la agresión más común era la física, siendo los receptores principales de estos ataques otros chicos. Además, la agresión relacional en las chicas y la física en los chicos presenta estabilidad temporal y contextual (Ostrov y Keating, 2004).

En conclusión, este trabajo se centra en estos dos aspectos menos investigados, de modo que se plantean los siguientes objetivos específicos: a) evaluar si los alumnos de 5-9 años reconocen los elementos distintivos del acoso escolar, b) determinar en qué medida atribuyen una serie de emociones secundarias entre los diferentes papeles implicados, c) saber cómo creen que terminan este tipo de conflictos, d) indagar sobre la existencia de diferencias en las variables género y edad y e) finalmente analizar hasta qué punto sus significados incorporan elementos distintivos con respecto al de los adolescentes.

El presente artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan las características de la muestra, el material empleado y su adaptación de acuerdo a las edades analizadas. Posteriormente, se describe cómo se llevaron a cabo las entrevistas, para a continuación presentar los resultados. Finalmente, se incluye un apartado de discusión y conclusiones en el que se reflexiona en torno a los resultados obtenidos.

Método

Participantes

La muestra, extraída de tres centros públicos de la Comunidad de Madrid, está formada por 120 sujetos, de edades comprendidas entre los 5 años y 5 meses y los 9 años y 6 meses, desde 3º de segundo ciclo de educación infantil hasta 3º de educación primaria. Entre los alumnos autorizados a participar en el estudio, se realizó un muestreo aleatorio estratificado con afijación simple, de modo que hubiera el mismo número de niños y niñas en cada uno de los cuatro cursos entrevistados, es decir, 30 sujetos por curso (50% niñas).

La adaptación del SCAN-bullying.

Con el fin analizar los objetivos del presente estudio, al igual que hicieron Almeida et al. (2001) y del Barrio et al. (2003), se empleó el *SCAN-Bullying*, pero adaptado a las características evolutivas de nuestra muestra. Para ello se introdujeron tres modificaciones: a) los dibujos eran a color, b) los rostros de los personajes eran claramente reconocibles y c) las diferentes escenas se representaron mediante una tira de cómic formada por dos imágenes y no mediante una única viñeta como ocurría en el instrumento original. Además, se diseñaron dos juegos de dibujos para favorecer la identificación de los alumnos con la historia de maltrato representada, de modo que en uno de ellos tanto el agresor como la víctima eran chicos y, en el otro, eran chicas.

La adaptación final consistió en 5 tiras, de dos imágenes cada una (12x7,5cm), que representaban diferentes tipos de maltrato, concretamente, ridiculizar, no dejar participar, chantajear, agredir físicamente de manera directa e indirecta, junto con una viñeta inicial en la que se apreciaba la llegada de la víctima al colegio, mientras el resto de personajes le observaban desde la fila.

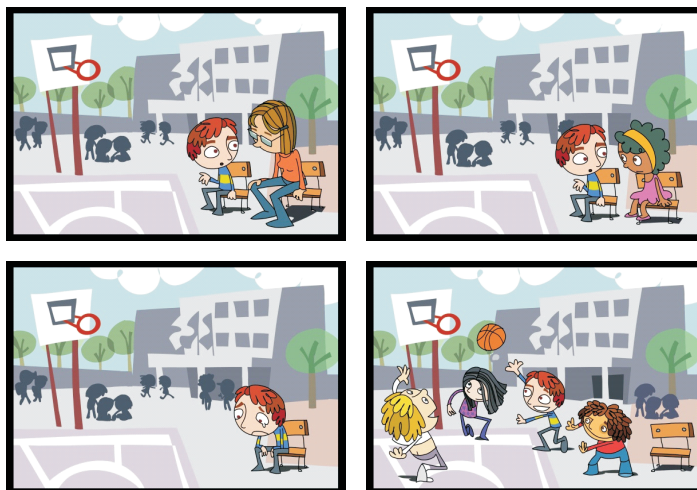
FIGURA I. Ejemplo de escenas adaptadas del SCAN-Bullying



Fuente: Elaboración propia

Una vez vistas todas las escenas, se presentaban cuatro posibles finales, con el objetivo de indagar cómo creían los alumnos que la historia podría acabar (Figuras 2).

FIGURA II. Posibles finales en la situación de maltrato



Fuente: Elaboración propia

Igualmente, la entrevista semiestructurada que acompañaba al *SCAN-bullying* en el trabajo original (Almeida, et al., 2001; del Barrio, et al., 2003), tuvo que ser adaptada. Con el doble fin de lograr la mayor semejanza posible con respecto a la original, al mismo tiempo que se adaptase adecuadamente a las edades de los participantes, se ajustó el lenguaje empleado a las características evolutivas de los sujetos de 5-9 años, preservando el significado original de las cuestiones planteadas. Otras preguntas de naturaleza más complejas fueron eliminadas.

Procedimiento

Se contactó con el director de cada uno de los centros para explicarles los objetivos de la investigación. Posteriormente, estos mandaron una

circular a las familias con el fin informarles y solicitar su consentimiento.

Los alumnos fueron entrevistados individualmente en una sala del centro y se les pidió permiso para poder grabar en audio la conversación. Tras una breve presentación del entrevistador y una sucinta alusión al interés en saber su opinión sobre las relaciones entre los compañeros, se comenzaba a mostrarles las escenas de una en una, al mismo tiempo que se iban dejando sobre la mesa. Si tenían alguna duda sobre alguna de ellas, se le proporcionaba indicaciones lo más neutras posibles con el fin de no condicionar su interpretación. Una vez mostradas todas las viñetas y dispuestas sobre la mesa, comenzaba la entrevista. Las preguntas tenían un orden establecido, pero se realizaron ajustes en función de cómo discurriera la conversación de modo que fluyera de la forma más natural posible. Tras concluir esta primera parte de la entrevista, se retiraban todas las escenas y a continuación se mostraban los cuatro finales posibles, iniciando de este modo la última parte de la conversación. Todas las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

Análisis de los resultados

Con relación al análisis de los datos, se pueden diferenciar dos fases. Primeramente, se realizó un estudio piloto con el fin de comprobar si las adaptaciones realizadas en el *SCAN-bullying*, las preguntas seleccionadas y su formulación concreta eran las adecuadas para elicitación el tipo de representaciones mentales que eran objeto de esta investigación. Para ello se entrevistó a 13 niños y niñas distribuidos del siguiente modo: tres sujetos de 3º de segundo ciclo de EI -dos niñas y un niño; cuatro sujetos de 1º de EP -dos niños y dos niñas-; cuatro sujetos de 2º de EP -dos niños y dos niñas- y dos sujetos de 3º de EP -dos niños-. El desarrollo de la entrevista, el interés mostrado en las imágenes y el análisis de sus respuestas nos permitió concluir que tanto el *SCAN-bullying*, como las preguntas formuladas eran efectivamente adecuados para los propósitos de la investigación.

En una segunda fase, una vez concluidas todas las entrevistas a los 120 sujetos que formaron parte del estudio propiamente dicho, se realizó una primera clasificación de las respuestas, para lo cual nos basamos en los trabajos previos de Almeida et al. (2001) y del Barrio et al., (2003).

Posteriormente, se realizó una segunda revisión con el propósito de lograr un conjunto de categorías de respuestas exhaustivas y mutuamente excluyentes. Una vez categorizadas todas las respuestas de los sujetos, el 20% de las entrevistas, escogidas al azar dentro cada curso y género, fueron analizadas por un segundo juez lográndose niveles altos de acuerdo (índices Kappa de Cohen entre 0,63 y 1). Para contrastar hipótesis se empleó el test no paramétrico de Chi-cuadrado; se consideraron significativos niveles de p inferiores a .05.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre las siguientes tres cuestiones: a) si los alumnos de estas edades reconocen los elementos distintivos del maltrato entre iguales, a saber, desequilibrio de poder, reiteración e intencionalidad, b) en qué medida atribuían emociones secundarias -culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo- entre los diferentes papeles implicados y c) en saber cómo creían los participantes que terminan este tipo de conflictos.

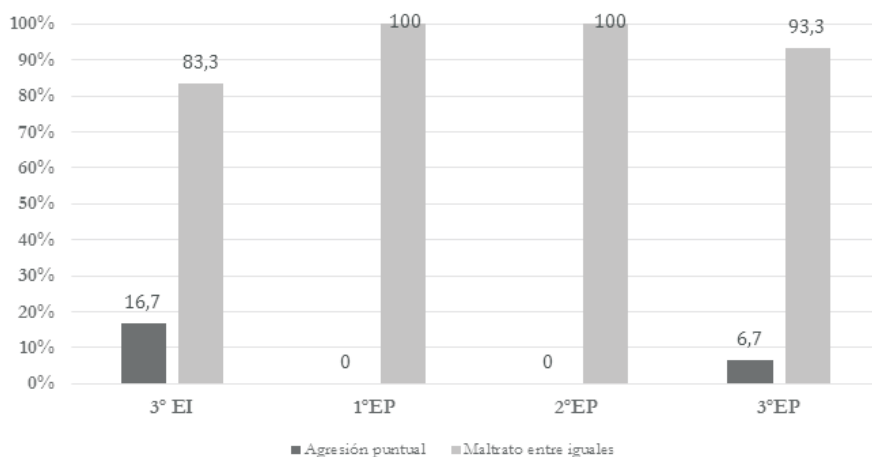
Naturaleza de las agresiones

Uno de los aspectos principales que se quería analizar era si los alumnos de la muestra, especialmente los de 3º de educación infantil, reconocían las escenas representadas como una situación prototípica de *maltrato entre iguales*. Para ello se tuvo en cuenta la totalidad de la entrevista y se clasificaron las respuestas de los alumnos en función de si en su narración aparecían los tres elementos cardinales que definen el maltrato entre iguales, a saber, reiteración, desequilibrio de poder e intencionalidad. En función de estos criterios se pudo comprobar que el 94,2% de los sujetos identificaron las escenas como una situación prototípica de *maltrato entre iguales*. Por el contrario, las narraciones del 5,8% de los alumnos no contenían alusiones a los tres elementos distintivos, por lo que percibieron las escenas representadas como *agresiones puntuales*.

Tras analizar las respuestas en función del género, no se hallaron diferencias significativas ($p=0,697$); en las narraciones del 93,3% de los chicos y del 95% de las chicas se identificaron los tres elementos

característicos del maltrato entre iguales. Por el contrario, sí se obtuvieron diferencias significativas según el curso ($p=0,017$), de modo que, como podemos apreciar en la figura 3, los sujetos de 3° de EI proporcionaron significativamente más respuestas, que los otros tres grupos, que no incluían los elementos definitorios de maltrato entre iguales, por lo que sus respuestas fueron clasificadas dentro de la categoría de *agresiones puntuales*.

GRÁFICO I. Naturaleza de la agresión según curso



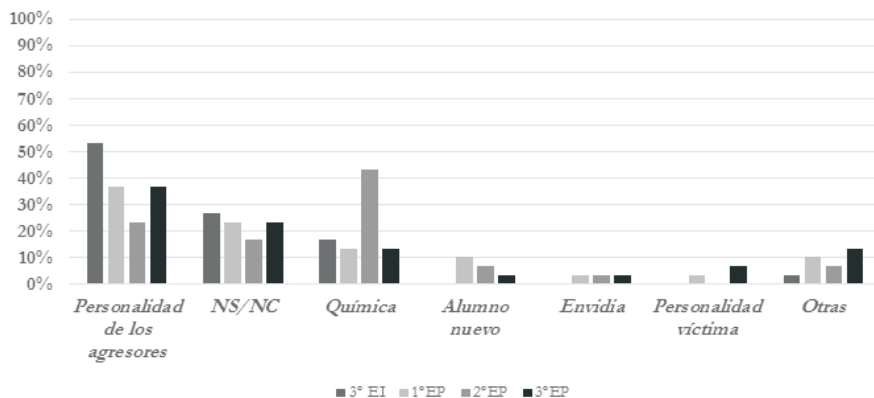
Fuente: Elaboración propia

La segunda de las cuestiones exploraba los posibles motivos que desencadenan este tipo de conflictos, es decir, las explicaciones causales del fenómeno; el 37,5% de los sujetos lo atribuyó a características propias de los agresores, tales como, que *eran alumnos malos y se divertían pegando a otros compañeros*; este tipo de respuestas fueron incluidas bajo la categoría denominada *personalidad de los agresores*. Por otro lado, un 21,7% indicaron que a los agresores *les caía mal la víctima* -categoría denominada "*química*"- y un 22,5% proporcionaron respuestas vagas que no eran informativas o bien reconocían abiertamente que desconocían

los motivos. Otras respuestas aludieron a motivos, tales como, que la víctima era *nueva en el colegio* -5%-, que los agresores sentían *envidia hacia la víctima*, -2,5%-, o que la víctima tenía baja autoestima -2,5%-, este último tipo de respuesta incluida en la categoría de *personalidad de la víctima*.

Cuando se analizan las respuestas en función del género no se hallan diferencias estadísticamente significativas (0,399), ni tampoco en función del curso ($p= 0,119$). No obstante, en este último caso sí se observan algunas tendencias; más de la mitad de los alumnos de 3º de infantil, es decir, los de menor edad de la muestra, explicaron este tipo de conflictos aludiendo a lo que hemos denominado *personalidad de los agresores*, motivo que va disminuyendo paulatinamente a medida que se avanza en edad, para volver a repuntar ligeramente en 3º de primaria. Por su parte, el motivo más mencionado por los alumnos de 2º de primaria fue el que hemos denominado *química*, es decir, la víctima es agredida porque cae mal a los agresores.

GRÁFICO II. Motivos esgrimidos según curso



Fuente: Elaboración propia

TABLA I. Motivos para dar cuenta de las agresiones según curso en %

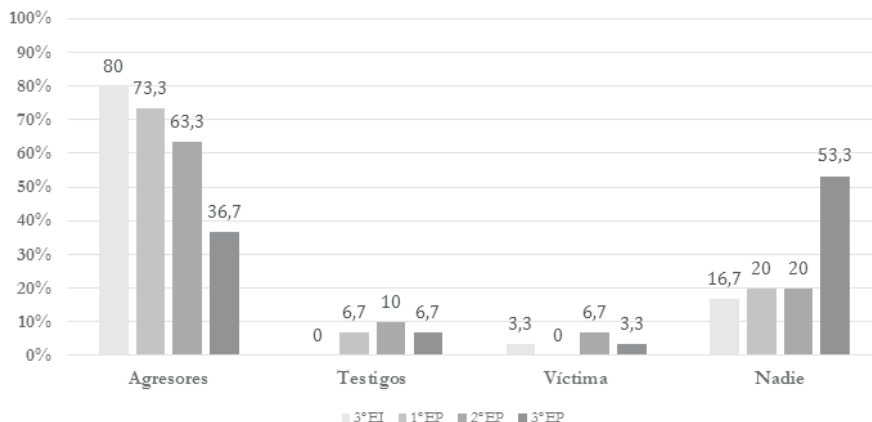
	3° EI	1°EP	2°EP	3°EP
Personalidad de los agresores	53,3	36,7	23,3	36,7
NS/NC	26,6	23,3	16,7	23,3
Química	16,7	13,3	43,3	13,3
Alumno nuevo	0	10	6,7	3,3
Envidia	0	3,3	3,3	3,3
Personalidad víctima	0	3,3	0	6,7
Otras	3,4	10,1	6,7	13,4

Fuente: Elaboración propia

Emociones secundarias: culpabilidad, vergüenza, indiferencia y orgullo

El 63,3% de los alumnos consideraban que las figuras pro-maltrato, es decir, el cabecilla y los reforzadores, se sentían *culpables* por el trato dado a la víctima. La segunda de las opciones de respuesta más citada fue que *nadie* se sentía de ese modo, con un 27,5% de las respuestas. Tan solo una mínima parte de los alumnos señalaron a los *testigos* o a la *víctima*, con porcentajes del 5,8% y el 3,3%, respectivamente. Desde el punto de vista del género no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=0,223$), pero sí según el curso ($P=0,020$), de modo que los alumnos de 3° de primaria son los que menos señalan a las figuras *pro-maltrato* como portadores de esta emoción, indicando mayoritariamente que *nadie* se siente de este modo. Por el contrario, los alumnos de 3° de infantil son quienes mayoritariamente indican que los *agresores* se sienten culpables.

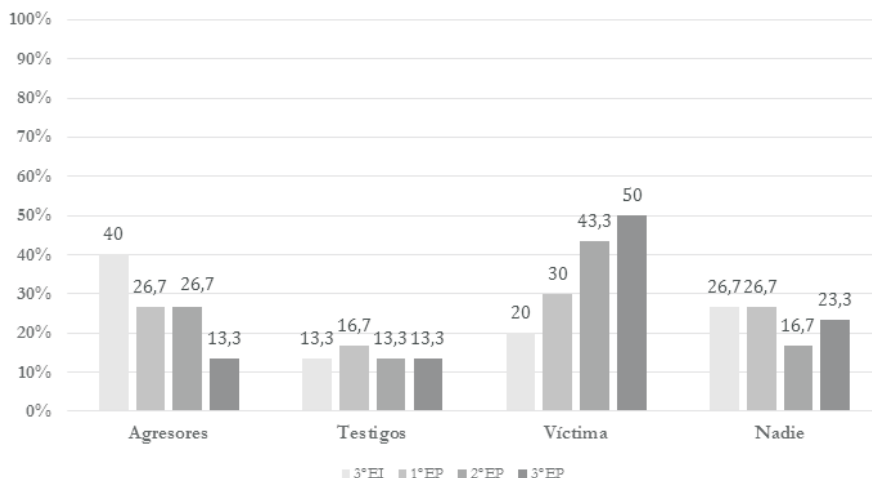
GRÁFICO III. Quien siente culpabilidad según curso



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, cuando se preguntó sobre la emoción de *vergüenza*, el 35,8% de los alumnos señalaron a la *víctima por el trato recibido*, seguido de un 26,7% que indicaron a los *agresores por el trato dado a la víctima*. El 23,3% de los alumnos respondieron que *nadie* y finalmente un 14,2% mencionaron a los *testigos*. Cuando se analizan las respuestas proporcionadas en función del género, no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p=0,823$), ni tampoco desde el punto de vista del curso ($p=0,387$). No obstante, de nuevo observamos interesantes tendencias en las respuestas; los alumnos de 3º de infantil son los que mayoritariamente señalan a los agresores como portadores de este sentimiento. Además, a medida que aumenta el curso, los alumnos señalan en mayor medida a la víctima como personaje avergonzado.

GRÁFICO IV. Quién siente vergüenza según curso



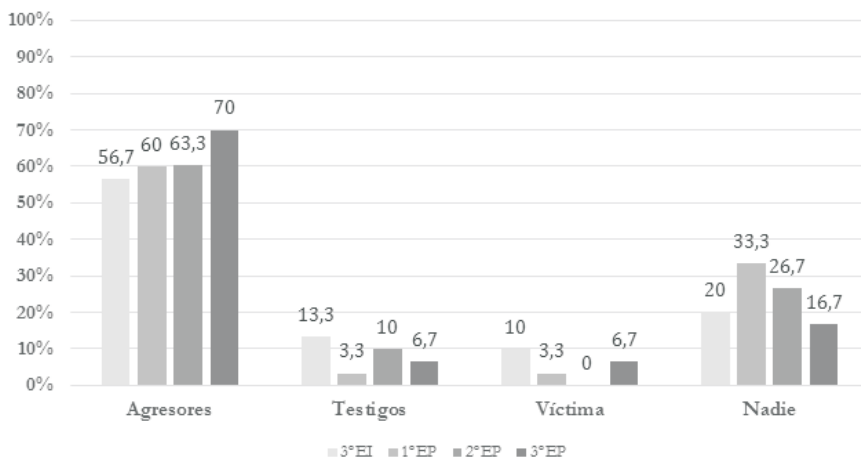
Fuente: Elaboración propia

Con relación a la **indiferencia**, el 70,8% de los alumnos señalaron a los **agresores** como portadores de esta emoción, frente a un 20% que pensaba que **nadie** se sentía de este modo. El siguiente grupo más citado fueron los **testigos**, concretamente por un 4,2% de los sujetos. Con relación a la distribución de estas respuestas en función del género, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,567$), ni tampoco desde el punto de vista del curso ($p=0,161$); tampoco observamos tendencias, ya que los porcentajes hallados se distribuyen homogéneamente en función de ambas variables.

La última de las emociones analizadas fue el **orgullo**; el 62,5% de los alumnos señalaron a los **agresores** como portadores de esta emoción a raíz de las agresiones perpetradas contra la víctima, seguido de un 24,2% que indicó que **nadie** se sentía así. Finalmente, tan solo un 8,3% y un 5% citaron a los **testigos** y a la **víctima**, respectivamente. No se hallaron diferencias significativas en función de género ($p= 0,607$) ni del curso (0,551). No obstante, se observa cómo a medida que aumenta el curso, se incrementa el porcentaje de sujetos que señala a los agresores como portadores de esta emoción, al mismo tiempo que disminuyen los que

responden que *nadie* se siente de ese modo, exceptuando a los alumnos de 3º de infantil, ya que estos últimos citan en mayor medida a los testigos y la víctima.

GRÁFICO V. Quien se siente orgulloso según curso

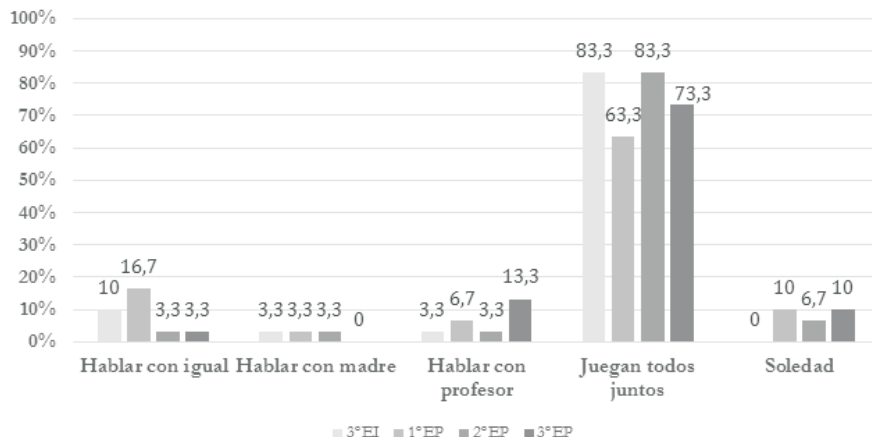


Fuente: Elaboración propia

Cómo terminan este tipo de conflictos

Con relación a la cuestión de cómo va a terminar la historia, el 75,8% de los sujetos consideran que al final *todos los alumnos juegan juntos*, seguido muy de lejos de otras opciones de respuesta, tales como, *hablar con otro igual*, seleccionada por el 8,3% de la muestra, *hablar con adulto* -interpretado como profesora- por el 6,7% y otro 6,7% que considera que al final la víctima *permanece sola sentada en un banco*.

GRÁFICO VI. Final según curso



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la distribución de las respuestas en función de género, no se hayan diferencias estadísticamente significativas ($p=0,477$), ni tampoco en función del curso ($p=0,407$). No obstante, con relación a esta última variable se puede señalar que este *final feliz* fue mayoritariamente elegido por todos los alumnos en todas las edades, especialmente los de 3º de infantil y 2º de primaria. Por su parte, los alumnos de 1º de primaria son los que menos mencionan esta posibilidad; la segunda opción más frecuente en este grupo de edad es la de *hablar con un igual*.

Discusión y conclusiones

Una de las primeras conclusiones que se puede extraer es que el uso de un instrumento narrativo como el *SCAN-bullying* no es solo adecuado para elicitación de los significados que los adolescentes poseen sobre el maltrato entre iguales (del Barrio et. al 2003), sino que, realizando los ajustes oportunos, es igualmente apropiado para los alumnos del último curso de la etapa de educación infantil y primeros de la primaria. En este trabajo

la mayoría de los sujetos reconocían en las escenas representadas una situación prototípica de acoso escolar; un patrón de respuesta que se da en todos los cursos, siendo los alumnos de 3º de infantil los que, comparativamente con los tres niveles analizados, más dificultades muestran. Este último resultado se sitúa dentro de lo esperable, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas de esta etapa educativa. Sin embargo, a pesar de esto último, debemos tener presente que la inmensa mayoría de estos sujetos también percibieron las escenas como maltrato entre iguales. Este resultado es coherente con las investigaciones desarrolladas en el área de la psicología evolutiva, que señalan que los niños a la temprana edad de 3 años identifican cuándo se ha hecho daño a una persona y a los 4 o 5 diferencian entre la ruptura de normas convencionales y morales (Clemente, Villanueva y Cuervo, 2013).

Además, los sujetos no realizan un reconocimiento “frío” de la situación, sino que sus atribuciones emocionales muestran, al menos, un reconocimiento de los sentimientos de los diferentes personajes implicados, en especial, de la víctima y sus verdugos. Mientras la primera es percibida mayoritariamente como avergonzada por el trato recibido, los agresores son identificados como orgullosos e indiferentes. Este último resultado, que también es obtenido por Almeida et al. (2001) en su muestra de mayor edad, es consistente con los resultados obtenidos por Paulino, Avilés y Sales (2016) quienes, en una amplia muestra formada por 2600 adolescentes, hallaron que los agresores, comparativamente con los testigos y las víctimas, tenían representaciones de sí mismo más individualistas, lo que a su vez se traducía en el desarrollo de una mayor desconexión moral, lo que en última instancia les lleva a no empatizar con el sufrimiento de la víctima. Igualmente sabemos que los agresores suelen estar fuertemente motivados por metas no materiales como, por ejemplo, el protagonismo, el estatus y la admiración por parte del grupo, empleando el sometimiento de los más vulnerables como instrumento para su consecución (Junoven y Galván, 2008).

Por tanto, la segunda conclusión que se puede extraer, coherentemente con lo que hacen la mayoría de los programas de intervención (Salmivalli, 2010), es que no se debe esperar a la adolescencia para intervenir ya que este pronto reconocimiento, tanto de la situación de maltrato, como de las emociones de los implicados, permite abordarlo de forma temprana, por ejemplo, profundizando en la toma de conciencia de los sentimientos

de las víctimas, insistiendo en la idea del papel determinante que desempeñan los testigos para detener la agresión (Salmivalli, 2010), explicitando estrategias de afrontamiento adecuadas, tanto por parte de las víctimas como de los testigos (Pöyhönen y Salmivalli, 2009) o promoviendo la implicación temprana del alumnado en el proceso de toma de decisiones que tiene lugar en el aula, ya que, como han documentado De la Caba-Collado, López-Atxurra y Bobowik (2016), esta mayor implicación se relaciona con actitudes positivas de afrontamiento ante situaciones de agresión.

No obstante, a pesar de esta aparente identificación y reconocimiento emocional tempranos, no debemos pasar por alto determinadas inconsistencias o contradicciones en las respuestas de los alumnos. En primer lugar, al hablar de la emoción de *vergüenza*, un porcentaje significativo de sujetos, casi un 27%, señalaron a los agresores como portadores de esta emoción. Por otro lado, cuando se trata la emoción de *culpabilidad*, la mayoría de los sujetos, casi un 65%, señaló a los agresores. La cuestión es *¿puede una misma persona sentirse culpable -o avergonzado- y orgulloso por la misma conducta: la de agredir a un compañero?* Esta inconsistencia puede ser interpretada como un signo de la menor capacidad de descentración de los sujetos a estas edades (Martí, 1997), de modo que, al responder sobre las emociones de los personajes, en realidad proyectan las propias, explicitando cómo se sentirían ellos ante esta situación.

Este patrón de respuesta nos lleva a extraer, al menos, otras dos conclusiones adicionales. En primer lugar, esta proyección de sentimientos que los sujetos realizan, denota que sus atribuciones emocionales van más allá de un simple *etiquetado* y, por tanto, podría ser más adecuado hablar de la existencia de cierta *simpatía* con la víctima y *antipatía* con los agresores. Este hecho constituye un excelente punto de partida para cualquier programa de prevención temprana del acoso escolar, ya que se sabe que anticipar el sentimiento de culpabilidad actúa como un potente inhibidor de la conducta moralmente transgresora (Clemente et al., 2013). En segundo lugar, se observa que el mencionado patrón de respuesta disminuye con la edad, de modo que a medida que se asciende de curso, se produce una disminución paulatina del número de sujetos que piensan que los agresores se sienten culpables y, por el contrario, aumenta el número de sujetos que consideran que la víctima se siente avergonzada. Esta evolución indica que las inconsistencias

detectadas son más comunes entre los sujetos de menor edad, un resultado que entra dentro de lo esperable teniendo en cuenta su nivel de desarrollo cognitivo y emocional. Por ello, cuando más arriba se habló de intervenir de forma temprana con la intención de promover una mejor comprensión emocional de la víctima, uno de los objetivos radicaría precisamente en explicitar estas contradicciones, con el fin de lograr una mejor comprensión tanto de la víctima como de los agresores, ya que, de lo contrario, los sujetos de menor edad podrían erróneamente pensar que estos últimos se sienten culpables por sus actos, cuando en realidad ocurre todo lo contrario.

En resumen, teniendo en cuenta un amplio conjunto de estudios, así como los resultados del presente trabajo, se puede llegar a determinar que ciertamente existen diferencias entre la conducta agresiva mostrada por los sujetos durante los primeros años de escolarización y los adolescentes, entre ellas, la ausencia de diferencias de género entre las víctimas, su inestabilidad (Monks et al., 2011; Monks et al. 2003) o la dificultad para identificar los papeles periféricos (Monks y Smith, 2010). Sin embargo, también se encuentran importantes similitudes, entre ellas, que ya a estas edades se pueden distinguir los cuatro macro roles existentes (Belachi y Farina, 2010), las características de las víctimas, (Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Monks, et al., 2011), las del agresor (Monks y Smith, 2010), las de las víctimas-agresoras; (Alsaker y Nägele, 200), las de los defensores y la de los testigos (Belacchi y Farina, 2010; Monks et al., 2003; Monks et al.,2011). Además, a estas edades tempranas ya aparece un patrón de agresión diferencial en función del género, mostrando las niñas más agresiones de relaciones y los chicos más agresiones directas (Crick et al., 2006).

Igualmente, a partir de este trabajo, se puede igualmente afirmar que los alumnos desde edades tempranas son capaces de identificar este tipo de agresiones entre iguales, así como que los significados que poseen son muy similares a los de los adolescentes, como se aprecia por el hecho de que los resultados descritos en este trabajo son semejantes a los hallados con sujetos adolescentes (Almeida et al., 2001; del Barrio, 2003). Además, una de las conclusiones fundamentales del estudio del maltrato entre iguales entre los sujetos de la etapa de educación secundaria es que éste tiene un componente instrumental, es decir, se emplea para lograr estatus en el grupo y, de este modo, un mejor acceso a los recursos del entorno (Salmivalli, Peets y Hodges,

2011), un aspecto que parece estar ya presente entre los niños de la etapa de infantil (Ostrov y Keating, 2004).

Por todo ello, en este trabajo se defiende una posición intermedia entre las dos corrientes presentadas en otros trabajos: *maltrato entre iguales* vs. *agresión injustificada* (Alsaker 2014; Ortega y Monks, 2005), lo que lleva a denominar a este tipo de comportamientos ***proto-conductas de maltrato entre iguales***. El posicionamiento y terminología empleado se justifica por dos razones fundamentales. En primer lugar, por la actual tendencia en la investigación en la que se analizan qué elementos comparten las conductas de maltrato observadas en diferentes contextos con el fin de extraer implicaciones teórico-prácticas extrapolables a sus diferentes manifestaciones (Monks y Coyne, 2011). En segundo lugar, y más importante aún, desde una perspectiva evolutiva, se analiza cómo cualquier conducta modifica su manifestación a lo largo de la ontogénesis, sin necesidad de que dichos cambios presupongan que se está ante entidades diferentes y, por tanto, merecedoras de una nomenclatura distintiva. Expresado mediante un ejemplo, es como si no se considera una manifestación del lenguaje adulto la emisión “*coche rojo papa*” realizada por un niño de 24 meses al mismo tiempo que lo señala, porque no recoge todos los elementos del código necesarios; sin duda “*coche rojo papa*” y “*Papá tiene un coche rojo como ese*” son manifestaciones de una misma capacidad subyacente, el lenguaje, aunque incorporan elementos diferenciales como consecuencia del momento evolutivo en el que se realizan. Esta continuidad entre la *agresión injustificada* temprana y el *maltrato entre iguales* adolescente es asumida incluso por aquellos que defienden el empleo de una terminología diferencial (Cerdeira, Ortega y Claire, 2012).

Finalmente, entre las limitaciones de este trabajo señalamos, entre otras, el tamaño de la muestra, sin duda una muestra formada por un mayor número de sujetos hubiera contribuido a reforzar los resultados obtenidos. Por otro lado, si se hubiera incluido a sujetos de 2º de educación infantil, es decir, de 4 años de edad, se habría obtenido una visión más amplia de la evolución de estas representaciones a lo largo de estos primeros años de escolarización. Igualmente resultaría enriquecedor analizar si existe algún tipo de relación entre las narraciones realizadas de cada participante con su estatus sociométrico y, a su vez, relacionar estos dos elementos con su razonamiento social, y en especial, el razonamiento moral. Sin duda, se requiere más investigación para profundizar en las primeras manifestaciones del *acoso escolar*.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A., del Barrio, C., van der Meulen, y Barrios, A. (mayo, 2001). Children´s understanding of emotional determinants for peer bullying -the particular case of self-conscious emotions. *31st Annual Meeting of the Jean Piaget Society*. Berkely, California.
- Alsaker D. F. y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying. An international perspective* (pp. 87-99). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsaker D. F. y Nägele, C. (2009). Bullying in kindergarten and prevention. En W. Craig y D. Pepler (Eds.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* (pp. 230-252). PREVNet Series, vol. I PREVNet: Kingston, Canada
- Alsaker, D. F. (2014). Bullying in Kindergarten [en línea]. Education.com. Disponible en: <http://www.education.com/reference/article/childergarten-bullying/>[consulta 2016, 22 de octubre].
- Alsaker, D. F. y Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. En J. Junoven y S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). New York: Guilford Press.
- Alsaker, D. F., y Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-163). Madrid: Alianza.
- Alsaker, F. D. (1993b). Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesure ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 241-260.
- Belacchi, C., y Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.
- Cerda, G., Ortega, R. y Monks, C. (2012). La agresión injustificada como antecedente del acoso entre iguales: una investigación en escuelas infantiles en Chile. *Investigación en la Escuela*, 78, 55-68.
- Clemente, R., Villanueva, L. y Cuervo K., (2013). Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y convencionales en menores. *Convergencia revista de ciencias sociales*, 61, 15-34.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- De la Caba- Collado, M. A., López-Atxurra, R., y Bobowik, M. (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374, 187-210.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000-2007). Informe sobre violencia escolar: el maltrato ente iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez, y E. Ochaíta por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de Oficina del Defensor del Pueblo.
- del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados ppor todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V y Aliri, J. (2014). Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 102-116.
- Junoven, J. y Galván, A. (2008). Peer contagion in voluntary social groups: lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein y K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Martí, Eduard (1997). Construir una mente. Barcelona: Paidós editorial.
- Monks, C. P. (2011). Peer-victimization in preschool. En C. P. Monks y I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 12-35). Cambridge: Cambridge University Press.

- Monks, C. P., Ortega, R., y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in pre-school. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C.P. & Smith, P.K. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by 5- and 8-year-olds. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2, 4-14.
- Monks, C.P. y Coyne, I. (2011), *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C.P., Palermi, A., Ortega, R. & Costabile, A. (2011). Peer-victimisation in preschools: a cross-national comparison of England, Spain and Italy. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 133-144.
- Monks, C.P., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: peer, self and teachers reports. *Merril-Pamer Quarterly* 49, 453-469.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-susmisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ostrov, J. M. y Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: an observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (Coords). *El acoso escolar y su prevención*. pp.11- 56. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paulino Tognetta, L. R, Avilés Martínez, J. M., y Sales Luis da Fonseca Rosário, P. J. (2016). Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. *Revista de Educación*, 373, 9-34.
- Perren, S. y Alsaker F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology*, 47(1), 45-57.
- Pöyhönen, V. y Salmivali, C. (2009). New directions in research and practice: focus on defending behaviour. En D. Pepler y W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying. An international perspective on understanding and addressing bullying*. PREVNet Series, vol. I (pp.26-43). PREVNet: Kinston, Canada.
- Romera, E. M., Rodríguez-Barbero, S. y Ortega. Ruiz, C (2015). Percepciones infantiles del maltrato entre iguales a partir de la representación gráfica. *Cultural y Educación*, 1, 158-185.

- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: a dyadic approach. *International Journal of Behavioural Development*, 18, 1-8.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Peets, K. y Hodges (2011). Bullying. En P. K. Smith y C. H. Hart. (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development* (pp. 510-528). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C., Lagerspezt, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. con otros 17 autores (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Dirección de contacto: Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Educación. Aulario María de Guzmán, C/San Cirilo, s/n, 28801, Alcalá de Henares, Madrid. E-mail: pedromiguel.gonzalez@uah.es

“Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada¹

“Another child wrote it like that”. Educational aid and results of invented spelling activities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357

Margarida Alves Martins

Liliana Salvador

Ana Albuquerque

ISPA

Manuel Montanero Fernández

Universidad de Extremadura

Resumen

Introducción. La escritura inventada consiste básicamente en actividades de aprendizaje en las que se propone a niños aprendices de lector/escritor que escriban, como sean capaces, palabras o frases, involucrándoles en una reflexión sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito. La finalidad de este estudio era examinar el proceso y los resultados de este tipo de actividades en la Educación Infantil. En particular, se pretendía documentar las principales estrategias instruccionales, relacionadas con la interacción y la ayuda educativa.

Metodología. Para ello se seleccionaron 119 niños portugueses que no habían recibido todavía una enseñanza formal de la lectoescritura. Los sujetos fueron distribuidos aleatoriamente en un grupo experimental (que participó en 10 sesiones de 15-20 minutos de escritura inventada en pequeño grupo) y otro de control (que participó en actividades de lectura de cuentos de una duración similar). Para garantizar la homogeneidad de los grupos se evaluó individualmente las habilidades cognitivas, el conocimiento del alfabeto y la conciencia fonológica.

⁽¹⁾ *Agradecimientos.*- Esta investigación ha sido financiada por la Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), en el marco del proyecto, UID/CED/04853/2016, así como por la Junta de Extremadura (España) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional de la UE.

Todos los niños realizaron dos pruebas de lectura y escritura de palabras, antes y después de la intervención. Paralelamente, se realizó un estudio observacional del proceso de interacción y las ayudas proporcionadas a los niños de la condición experimental durante 6 de las sesiones de escritura inventada.

Resultados y conclusiones. Los resultados mostraron mejoras significativas tanto en la lectura como en la escritura de palabras de la condición experimental, mientras que en la de control no se encontraron diferencias significativas. El análisis de la interacción verbal durante las actividades de escritura inventada revela, por otra parte, un proceso de aprendizaje muy "andamiado", basado en ciertas estrategias de escritura y corrección conjunta así como de traspaso de control, que podrían explicar su eficacia. Finalmente, se discuten estas conclusiones y sus implicaciones para futuras investigaciones.

Palabras-clave: Escritura inventada, Lectoescritura, Andamiaje, Educación Infantil, Aprendizaje.

Abstract

Introduction. Invented spelling basically consists in learning activities proposed to pre-reading children to encourage them to write words or sentences as well as they possibly can in order to engage them in a reflection about the relationship between oral and written language. The aim of this study was to analyse the implementation and the results of this type of activities in Pre-Primary education, specifically, to record the main instructional strategies related to interaction and educational support used in this context.

Methodology. 119 Portuguese pupils with no formal training in literacy were chosen. The subjects were randomly divided into two groups: an experimental group (that participated in ten sessions of invented spelling in small groups each of which lasted for 15-20 minutes) and a control group (that took part in storytelling activities of a similar duration). In order to ensure the homogeneity of both groups, each pupil was individually assessed for cognitive abilities, alphabet knowledge and phonological awareness. All the children completed two types of tests (word reading and writing) before and after the instructional intervention. A parallel observational study into the interaction process and the type of support offered to the experimental group was also carried out in six of the invented spelling sessions.

Results and conclusions. Results show significant progress in both the reading and writing of words for the subjects in the experimental condition whereas no significant differences were found for the control group. The analysis of verbal interaction during the invented spelling activities also reveals a highly scaffolded learning process based on joint writing and joint corrections strategies as well as control transfer strategies that could explain their efficiency. To conclude, these findings and their implications for future research are discussed.

Key-words: Invented spelling, Literacy, scaffolding, Early Education, Learning.

Introducción

Los estudios sobre el *andamiaje*² de la lectoescritura están siendo el foco de muchas investigaciones interesadas en comprender qué estrategias utilizan los profesores cuando ayudan a sus estudiantes a leer y a escribir (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010) y, en particular, qué estrategias son más efectivas para facilitar el aprendizaje temprano de habilidades de lectoescritura (Pentimonti & Justice, 2010). Una alternativa relativamente extendida para promover esta competencia en la Educación Infantil consiste en el desarrollo de actividades de *escritura inventada* (Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2016; Hofslundsengen, Hagtvet & Gustafsson, 2016; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan & Lever, 2012).

El concepto de escritura inventada fue inicialmente introducido por Read (1971; 1975) y por Chomsky (1971), que llamaron la atención sobre la forma en que los niños escriben antes de recibir una enseñanza formal de la lectura y la escritura. Los autores mostraron que estas primeras formas de escritura no son meramente arbitrarias y que permiten comprender la evolución de los conocimientos infantiles acerca de cómo el lenguaje oral se representa en la escritura.

Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1988) estudiaron también detalladamente la evolución de estos procesos de escritura precoz, mostrando que en una fase inicial los niños escriben letras o conjuntos de letras para representar diversas palabras o frases, sin que haya una relación consistente entre el lenguaje oral y la escritura: usan una cantidad mínima de letras para escribir diversas palabras (frecuentemente las letras de su propio nombre), introduciendo variaciones en la secuencia de letras. En un momento evolutivo posterior los niños, no sólo desarrollan la noción de que las palabras orales están constituidas por varios componentes sonoros, sino que comienzan sobre todo a tener en cuenta que a cada uno de esos componentes le corresponde una letra específica, la cual representa una propiedad sonora de ese segmento.

⁽²⁾ Este concepto fue inicialmente adoptado por Wood, Bruner y Ross (1976) como una metáfora para explicar el rol de los adultos en las tareas de solución de problemas. El propósito del andamiaje es expandir el crecimiento de las estrategias mentales en los niños hasta que puedan ejecutar las tareas autónomamente. Las formas de mediación se modificarán en función del nivel de cada niño, el tipo de tarea y el contexto (van de Pol *et al.*, 2010), haciendo posible la progresiva retirada del apoyo y la internalización de los procedimientos implicados (Cole, 2006).

En las actividades de escritura inventada que se han implementado en Educación Infantil se propone a niños aprendices de lector/escritor que escriban como buenamente sepan, como sean capaces, palabras o frases, involucrándoles en una reflexión sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito. Esas prácticas de escritura temprana pueden concebirse como actividades de solución de problemas, en las que los niños exploran activamente el código escrito usando conocimientos previos acerca de la naturaleza de la escritura (Tolchinsky, 2005). En la medida en la que se implican en una reflexión explícita acerca de los segmentos orales de las palabras y letras correspondientes, dichas actividades facilitan, no sólo el desarrollo de la conciencia fonológica, sino también la conexión entre las representaciones gráficas y fonológicas, además de promover la comprensión del principio alfabético (Adams, 1998; Mann, 1993; Richgels, 1995; Treiman, 1998). Así, se ha probado su influencia en el desarrollo temprano de la lectoescritura (concretamente en la escritura, la conciencia fonémica y los resultados de lectura) en lenguas con diferentes grado de transparencia.

La escritura inventada muestra una relación lineal directa con el desarrollo de la conciencia fonológica, mayor incluso que otras actividades de emparejamiento y análisis de la palabra (Márquez, 2003). La especial relevancia que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura, no sólo para el español (Rueda, Sánchez & González, 1990), sino también para otras lenguas menos transparentes (como el portugués, el francés o el inglés), explicaría en parte la potencialidad de la escritura inventada para la práctica educativa.

En Canadá se han desarrollado diversos programas experimentales de intervención, que incluían actividades de escritura inventada, con niños de habla inglesa. En los estudios participaron niños aprendices de lector/escritor (Ouellette & Sénéchal, 2008b), niños en riesgo de fracaso escolar (Sénéchal, Ouellette, Pagan, & Lever, 2012) y niños que recibían un currículo estructurado de Educación Infantil, ya enriquecido con actividades de exposición a la lectoescritura (Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013). En este último estudio, los autores también encontraron efectos positivos a largo plazo en la lectura..

En Portugués, se han llevado a cabo varios estudios experimentales para analizar el impacto de las actividades de escritura inventada que se implementaron individualmente en el desarrollo de las habilidades tempranas de lectoescritura de niños pre-escolares (Alves Martins & Silva, 2006; Alves Martins, Albuquerque, Salvador & Silva, 2013; Silva & Alves

Martins, 2002; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010; Silva & Almeida, 2015). La intervención resultó eficaz, en particular en el aprendizaje de la ortografía y en la conciencia fonémica, así como en la lectura temprana. En los trabajos de Alves Martins *et al.* (2006) y en los de Silva *et al.* (2002, 2010), el *andamiaje* se basó en las estrategias siguientes. A cada niño, después de escribir una palabra, se le mostraba la escritura de la misma en un nivel más avanzado del que era capaz de producir (Alves Martins *et al.*, 2013) y se le animaba a analizar las diferencias entre las dos formas ortográficas, con la ayuda del adulto. En las primeras sesiones, además, la sílaba inicial de dos palabras coincidía con el nombre o el sonido de las correspondientes letras, con objeto de facilitar el uso de esas letras.

En definitiva, contamos con evidencia empírica de que la escritura inventada, en diferentes idiomas con grupos de niños escolarizados en Educación Infantil, facilitan el aprendizaje de la escritura y la lectura. Sin embargo, apenas se han documentado las estrategias de ayuda que emplean los adultos para mediar las interacciones de los niños.

A diferencia de otras actividades de instrucción explícita de la lectoescritura, un aspecto fundamental de la escritura inventada es que se plantea como una "situación donde adultos y niños intervienen para proveer el *andamiaje*" (Teberosky, 1989, p. 170). Cuanto más amplio sea el repertorio de estrategias de *andamiaje*, mejor será la calidad de la ayuda (Pentimonti & Justice, 2010). Dado que las actividades de escritura inventada pueden ser realizadas por educadores en contextos colaborativos de trabajo en grupo (y no sólo mediante trabajo individual), un análisis detallado de las estrategias de ayuda que ocurren durante las discusiones en grupo, parece esencial para poder estudiar el rol de mediación del adulto, de cara a la potenciación de dinámicas de interacción más efectivas en el aprendizaje temprano de la lectoescritura.

En este marco, el presente estudio tiene dos objetivos:

Evaluar el impacto de un programa de intervención, basado en actividades de escritura inventada en pequeño grupo, en la evolución de la escritura y la lectura de niños de Educación Infantil. Nuestra hipótesis era que los niños que participaran en esta condición experimental mejorarían más (comparando un pretest y un postest) que los niños de una condición de control.

Describir y analizar las estrategias y ayudas empleadas por el adulto para mediar la interacción con los niños durante las actividades de escritura inventada.

Método

Participantes

Los participantes fueron 119 niños de 5 años, hablantes nativos de portugués (56 niñas y 63 niños), que asistían a 6 clases de Educación Infantil de nivel socioeconómico diverso, en el área de Lisboa. Se recogió información acerca del nivel educativo de las familias: las madres habían estado escolarizadas 12,25 años de promedio (DT= 2,6) y los padres 12,21 años (DT= 2,10).

En las clases no se desarrollaban regularmente actividades de alfabetización, excepto la lectura de cuentos y algunas tareas fonológicas, dado que en Portugal la enseñanza formal de la lectura y escritura comienza sólo en la Educación Primaria.

Diseño

La investigación se basó en un doble diseño: experimental y descriptivo. Con objeto de controlar el efecto de posibles variables extrañas derivadas de experiencias previas de aprendizaje de la lectoescritura, los niños de cada grupo-clase fueron divididos aleatoriamente en dos condiciones: experimental y control. En la condición experimental un total de 52 niños, con un promedio de edad de de 65,6 meses (DT=3,13), participaron en un programa de escritura inventada. Para corroborar la equivalencia entre los grupos se evaluaron las habilidades cognitivas, la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras que tenían los niños. Se aplicaron pruebas individuales de escritura y lectura para evaluar la competencia inicial de los niños. Esas mismas pruebas se aplicaron tras la finalización del programa de intervención.

Paralelamente, se realizó un estudio observacional del proceso de interacción y las ayudas proporcionadas a los niños de la condición experimental durante la secuencia de actividades de escritura inventada.

Medidas

Letras

Se entregó a los niños un conjunto de tarjetas con letras mayúsculas para evaluar su conocimiento del alfabeto. Se les pidió que dijeran su nombre y el sonido de cada letra. Todas las respuestas correctas obtuvieron un punto, de modo que la puntuación total podía oscilar entre 0 y 23 para cada medida (las letras K, Y y W no fueron consideradas por que aparecen raramente en las palabras en portugués).

Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas fueron evaluadas con el *Test de Matrices Progresivas* (Raven, Raven, & Court, 1998). El rango de puntuación era de 0 a 36 puntos (un punto por cada respuesta correcta).

Conciencia fonológica

Se aplicaron dos pruebas de evaluación del nivel de conciencia fonológica, diseñadas por Silva (2002): clasificación de la sílaba inicial y clasificación del fonema inicial. En dichas pruebas los niños debían emparejar dibujos y palabras, en función de la coincidencia de sus primeras sílabas o fonemas. Todas las respuestas correctas fueron recompensadas con un punto, de manera que el rango de puntuación era de 0 a 14 puntos en cada test.

Pretest y postest de escritura

En las pruebas de escritura se pidió individualmente a cada niño que escribiera una lista de 18 palabras bisílabas y 2 monosílabas de la mejor manera que pudieran (sin ninguna ayuda del adulto). Las palabras fueron presentadas en orden aleatorio. Fueron diferentes de las que se utilizaron en el programa de escritura inventada y contenían estructuras silábicas frecuentes en portugués. Se proporcionó un punto por cada correspondencia correcta fonema-grafema, de modo que la puntuación máxima podía alcanzar los 68 puntos. El número de palabras correctamente escritas fue también contabilizado y recompensado con un punto, de manera que la puntuación máxima era 20.

Pretest y postest de lectura

En las pruebas de lectura se pidió individualmente a cada niño que leyera en alto las mismas 20 palabras que se usaron en los tests de escritura. Las palabras se presentaron en orden aleatorio. No se proporcionó ningún *feedback*. La lectura de los niños fue grabada y transcrita. Al igual que en la escritura, se computaron dos puntuaciones: el número de grafemas correctamente decodificados y el número de palabras correctamente leídas.

Ayudas

Finalmente, se clasificaron y cuantificaron los mensajes de ayuda, verbalizados por las profesoras durante la intervención con el grupo experimental, en una muestra de 6 sesiones de escritura inventada.

Procedimiento

Evaluación inicial

Dos psicólogos educativos, que no conocían a los niños, aplicaron las pruebas individuales de evaluación del conocimiento del alfabeto y de conciencia fonológica durante unos 15 minutos; tras un descanso se aplicó el Test de Matrices Progresivas durante otros 15 aproximadamente. Las pruebas de evaluación inicial de la escritura y la lectura (pretest) se aplicaron unos días después, durante unos 12 minutos cada una.

Actividades del grupo de control

Los niños de la condición de control participaron en 10 sesiones de lectura de cuentos en pequeño grupo (de 4 niños) durante unos 15 minutos cada una. El adulto leía en primer lugar el cuento, deteniéndose para re-leer y comentar algunas palabras. Posteriormente los alumnos realizaban un dibujo sobre alguna escena.

Actividades del grupo experimental: programa de escritura inventada

Las actividades de escritura inventada, en pequeño grupo (de 4 niños) con la mediación de un adulto, se desarrollaron dos veces por semana durante 5 semanas. El rol de adulto-mediador fue desempeñado por los propios investigadores. Cada sesión duró también entre 15 y 20 minutos.

Las actividades estaban diseñadas para ayudar a los niños a utilizar correctamente las letras convencionales en la escritura de diferentes palabras. En cada sesión el adulto pedía a los niños que pensarán acerca de 4 palabras, que discutieran la mejor manera de escribirlas y que le dijeran al adulto qué letras tenía que anotar. Los niños debían alcanzar un acuerdo. Se les invitaba a exponer su punto de vista y a justificar las razones de su elección. Cuando se terminaba la escritura inicial de cada palabra, se les presentaba la misma palabra en su forma correcta, escrita por un hipotético niño de otro colegio, y se les pedía que compararan las dos formas de escritura.

Análisis del proceso de interacción durante las actividades: ayudas

Las 10 sesiones de escritura inventada realizadas por 2 grupos (de dos clases diferentes), escogidos al azar entre los 13 grupos que participaron en la condición experimental, fueron grabadas íntegramente con cámara de vídeo en soporte digital. Las sesiones iniciales (sesión 1), intermedia (sesión 5) y final (sesión 10) de ambos grupos fueron posteriormente transcritas, con objeto de analizar cuantitativa y cualitativamente las ayudas verbales registradas en dichas actividades de escritura inventada. Cada sesión estaba dividida en 4 tareas o episodios de interacción, en los que, durante unos 5 minutos aproximadamente, los profesores introducían una palabra nueva que se debía escribir (véase la transcripción de uno de estos episodios en el Anexo).

En primer lugar, las transcripciones de cada episodio fueron segmentadas en mensajes de ayuda. Los mensajes son unidades funcionales de información con sentido pleno en su contexto de enunciación, por lo que no pueden descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto (Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

En segundo lugar, categorizamos cada uno de los mensajes de ayuda que verbalizaron las profesoras. Para elaborar el sistema de categorías partimos de una propuesta anterior, que fue específicamente diseñada para analizar interacciones muy dialogales, típicas de actividades de enseñanza en pequeño grupo (García & Montanero, 2004; Montanero & García, 2005). Durante el proceso de análisis de las primeras transcripciones, se detectaron algunas discrepancias entre los observadores, por lo que el sistema de categorías fue ligeramente adaptado, con objeto de poder caracterizar ciertas ayudas específicas de tareas de aprendizaje de la escritura. En la tabla siguiente se presentan cada una de las categorías resultantes.

TABLA I. Sistema de categorías de ayuda educativa en situación de aprendizaje en pequeño grupo.

Ayuda (categorías)		Definición
1.- Gestión	1.- Espacio-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitudes de utilización del espacio, los materiales, distribución del tiempo, etc. • .
	2.- De participación-colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud de intervención o ayuda, implicación en la actividad, amonestación, etc. • .
2.- Instrucción	3.- Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones sobre aspectos de autorregulación de la tarea (como, por ejemplo, sobre cómo identificar información relevante, cómo representar los datos de un problema, cómo comprobar el resultado, etc.). •
	4.- Focalización	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones imperativas que dirigen directamente la atención hacia algún aspecto o información específica de la tarea. •
	5.- Operación	<ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones precisas sobre los pasos o decisiones que conducen mecánicamente a resolver la tarea, a una parte de la misma o a la solución final de la tarea •
3.- Indagación	6.- Inferencial/evocación	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas dirigidas a facilitar una inferencia (conceptual o procedimental), derivada directamente de la información que se suministra en la tarea, a recuperar un conocimiento previo o a evaluar la comprensión. •
	7.- Cuestión	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas dirigidas a que el interlocutor exprese una duda o si está de acuerdo con una idea •
	8.-Aclaración	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitudes de clarificación ,precisión, resumen, justificación o ejemplificación de una idea •
4.- Señalización	9.- Tarea-acción	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación verbal de la meta, tema, tarea o demanda. •
	10.- Registro-representación	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de un índice o esquema o representación gráfica de la información • Registro o explicitación (sin apenas reformulación) de datos o información disponible en el enunciado de la tarea, o derivada de su elaboración.
5.- Elaboración	11.- Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación verbal de una o varias ideas, que conlleva una transformación o ampliación significativa de la información disponible. • Re-elaboración (reformulación, justificación ,síntesis o ejemplificación) de una idea expresada anteriormente por un mismo. •
	12.- Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación de las estrategias, operaciones o decisiones para resolver la tarea (pueden incluir sus resultados parciales o finales). • Ejemplificación (o modelado) de la resolución de una tarea.
6.- Duda	13.- Precisa	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación de una duda concreta sobre la tarea. •
	14.- Imprecisa	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de no comprensión o de duda inespecífica sobre la tarea. •
7.- Valoración	15.- Acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Valoraciones positivas de consenso o elogio de una exteriorización del interlocutor.
	16.- No acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Las valoraciones de no conformidad, discrepancia o desacuerdo explícito con una idea expresada por el interlocutor •
8.- Re-elaboración	17.- Corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de una alternativa o modificación de la idea o respuesta expresada por el interlocutor •
	18.- Precisión	<ul style="list-style-type: none"> • Justificación, ampliación o reformulación (ya sea explicativa o rectificativa) con otras palabras de una idea expresada por el interlocutor o que se supone en su mente (reflejo) •
	19.- Ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplificación, ilustración o analogía de una idea expresada por el interlocutor •
	20.- Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación de ideas expresadas por el interlocutor •

Fuente: adaptado de García y Montanero, 2004

Nótese que, desde el punto de vista de la “transaccionalidad” de la actividad de aprendizaje (Berkowitz & Gibbs, 1983; Teasley, 1997), las tres primeras categorías generales (Gestión, Instrucción e Indagación) comportan esencialmente una mediación centrada en *elicitar* el pensamiento o la acción del interlocutor; las tres siguientes (Señalización, Elaboración y Duda) implican la *representación* o exteriorización de las ideas del hablante, mientras que las dos últimas (Valoración y Re-elaboración), conllevan un mayor grado de *integración*, por cuanto los significados se verbalizan vinculándolos explícitamente a otros anteriores, ya sea mostrando acuerdo, modificándolos, ampliándolos o sintetizándolos.

Tras un proceso de entrenamiento, dos de los investigadores categorizaron por separado los mensajes de uno de los dos primeros episodios alcanzando un grado de concordancia muy alto (índice de Kappa=0,94; $p<0,001$). Las escasas discrepancias fueron resueltas por consenso.

Evaluación final

Las pruebas de evaluación final de escritura y lectura de palabras (postest) fueron aplicadas por los mismos evaluadores después de la intervención, durante unos 12 minutos cada una.

Resultados

Con objeto de confirmar la equivalencia entre las dos condiciones, experimental y control, se aplicó la prueba t de Student, tomando la condición (experimental y control) como variable independiente, y la edad (en enero), el número de letras conocidas y la medida de las habilidades cognitivas y de la conciencia fonológica como variables dependientes. La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones típicas de los resultados de los dos grupos en dichas variables.

TABLA II. Caracterización de las condiciones experimental (CE) y control (CC) en función de la edad, el número de letras conocidas, el nivel de conciencia silábica y fonémica, así como de las habilidades cognitivas.

	Edad (en meses)		Letras		C. silábica		C. fonémica		H. cognitivas	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
CE (n=60)	65.68	3.13	16.73	4.00	4.97	3.58	3.03	2.31	16.13	4.36
CC (n=59)	66.44	3.72	16.14	4.05	5.51	3.62	3.54	2.37	16.19	4.38

Fuente: elaboración propia

No se encontraron diferencias significativas entre las dos condiciones ($p > 0,50$ en todos los casos), por lo que pueden considerarse equivalentes.

Escritura

En la Tabla III pueden consultarse los resultados en las pruebas de escritura.

TABLA III. Media y desviación típica del número de letras y palabras correctamente escritas en el pretest y postest en las condiciones experimental (CE) y control (CC).

	Número de letras				Número de palabras			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
CE (n=60)	17.22	12.38	49.58	13.79	.37	.92	8.00	6.74
CC (n=59)	14.29	11.41	16.36	14.52	.29	.95	.69	2.25

Fuente: elaboración propia

La ANOVA de medidas repetidas (considerando la condición como variable independiente y el número de letras correctamente escritas en el pretest y postest como variable dependiente) mostró una interacción estadísticamente significativa entre la variable independiente y dependiente ($F(1,117) = 209,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,64$). Como se aprecia en la Tabla 3, los niños de la condición experimental mejoraron claramente su habilidad de escritura, mientras que los de la condición de control apenas mostraron pequeños incrementos en sus puntuaciones. Los resultados del análisis de varianza fueron muy similares respecto al número de palabras correctamente escritas ($F(1,117) = 71,50$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,38$).

Lectura

La Tabla IV muestra los datos estadísticos obtenidos en las pruebas de lectura. Al igual que en las habilidades de escritura, el ANOVA de medidas repetidas confirmó que los participantes en la condición experimental mejoraron significativamente sus habilidades de lectura, tanto en la decodificación de letras ($F(1,117) = 209,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,64$) como de palabras completas ($F(1, 117) = 43,37$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,27$), mientras que los de la condición de control mostraron incrementos muy pequeños en sus puntuaciones.

TABLA IV. Media y desviación típica del número de letras y palabras correctamente leídas en el pretest y postest en las condiciones experimental (CE) y control (CC).

	Número de letras				Número de palabras			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
CE (n=60)	8.62	7.56	36.63	22.25	.23	.56	5.52	5.86
CC (n=59)	8.03	6.39	8.54	9.73	.25	.54	.53	1.39

Fuente: elaboración propia

Interacción y ayuda

En la muestra de las 6 sesiones seleccionadas del programa de escritura inventada se identificaron 740 mensajes verbales de ayuda, con un promedio de 123,3 por cada sesión (Tabla V). Como ya se ha explicado en cada sesión se trabajaron 4 palabras diferentes. En cada uno de estos 4 episodios se registró, por tanto, un promedio de 30,8 mensajes.

TABLA V. Frecuencia (F), media aritmética (M) y porcentaje (%) de mensajes de ayuda registrados en tres de las sesiones (S) de escritura inventada desarrolladas con dos grupos de la condición experimental.

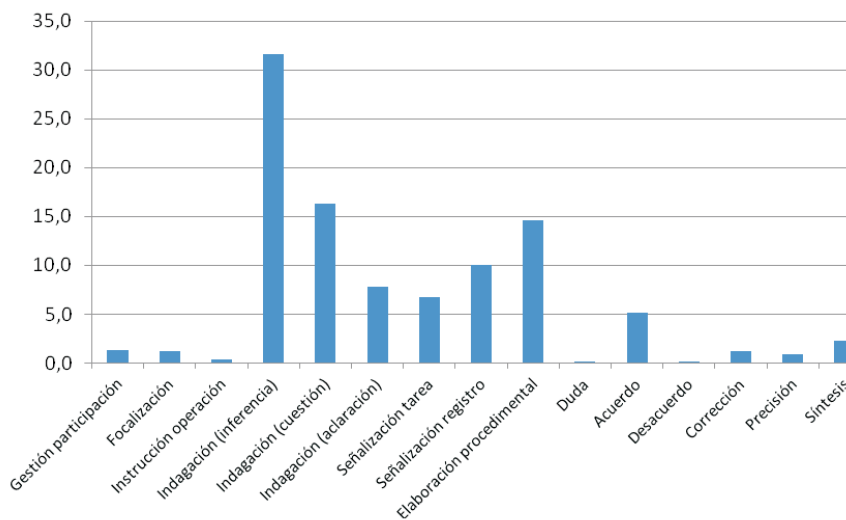
Ayudas	Grupo 1			Grupo 2			Total		
	S1	S5	S10	S1	S5	S10	F	M	%
Gestión participación	3	0	2	2	2	1	10	1.7	1.4
Focalización	3	1	2	1	0	2	9	1.5	1.2
Instrucción operación	0	0	0	2	1	0	3	0.5	0.4
Indagación inferencia	45	45	47	43	29	25	234	39.0	31.6
Indagación cuestión	24	24	24	21	15	13	121	20.2	16.4
Indagación aclaración	16	21	10	4	6	1	58	9.7	7.8
Señalización tarea	9	9	9	9	8	6	50	8.3	6.8
Señalización registro	13	12	16	14	12	7	74	12.3	10.0
Elaboración procedimental	18	15	23	25	10	17	108	18.0	14.6
Duda	0	1	0	0	0	0	1	0.2	0.1
Acuerdo	9	10	5	5	3	6	38	6.3	5.1
Desacuerdo	1	0	0	0	0	0	1	0.2	0.1
Corrección	3	3	2	0	1	0	9	1.5	1.2
Precisión	3	0	0	3	1	0	7	1.2	0.9
Síntesis	3	1	3	6	0	4	17	2.8	2.3
Total	150	142	143	135	88	82	740	123.3	100

Fuente: elaboración propia

El gráfico I muestra un claro predominio de los mensajes interrogativos de indagación (55,8% del total de mensajes). La mayor parte de estas *indagaciones* estaban dirigidas a facilitar que los niños hicieran una *inferencia* (31,6%) acerca de cómo debería escribirse un determinado sonido (“Entonces es la primera letra. Miradla. También está igual. ¿Qué letra escribieron?”). En otras ocasiones, las ayudas de indagación se

plantean más bien como *cuestiones* (16,4%) dirigidas a que el niño expresase si estaba de acuerdo con una respuesta (“¿Pensas que es una O, Ana?”); o como *aclaraciones* (7,8%) para justificar la suya propia (“¿Por qué piensas que es la letra A ahora, Maria?”).

GRÁFICO I. Porcentaje de mensajes verbalizados por las profesoras en cada una de las categorías de ayuda en el conjunto de las 6 sesiones analizadas.



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, encontramos un 16,8% de mensajes de señalización, mediante los cuales las profesoras explicitaron la demanda de la tarea (“¿Cómo pensáis que se escribe la palabra?”); o bien, registraron en la pizarra las respuestas que los niños iban elaborando en conjunto. Dicha registro visual permitía que en un segundo momento la representación escrita a la que los niños habían llegado pudiese ser comparada con la escritura correcta de la palabra, de modo que facilita la reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre ambos.

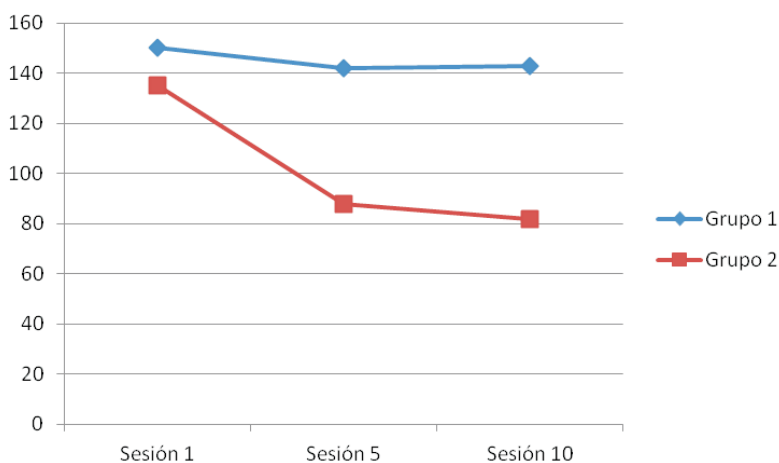
Finalmente en un 14,6% de sus mensajes las profesoras proporcionaron ayudas centradas principalmente en el análisis oral de

las palabras. Se trata de *elaboraciones* exclusivamente procedimentales, en las que las profesoras verbalizan los sonidos de una palabra (“Pensad primero un poquito: TAAA”).

El resto de categorías acaparan un 10% aproximadamente de los mensajes. Cabe destacar la escasez de *instrucciones* y *correcciones* (“La D ya la escribimos aquí, Ana”) que sólo suman un 1,6% del total de mensajes verbales.

El perfil de las ayudas fue, por otra parte, muy similar en ambas profesoras. La prueba Chi-cuadrado sólo detectó una diferencia significativa entre las proporciones de mensajes clasificados en una de las categorías: indagaciones de aclaración ($\chi^2=27,65$. $p=0,016$).

GRÁFICO II. Frecuencia de mensajes de ayuda verbalizados por las profesoras en la sesión inicial, intermedia y final.



Fuente: elaboración propia

La comparación entre las sesiones primera, intermedia y final (Gráfico II) permite visualizar, además, una disminución de la frecuencia de mensajes de ayuda a medida que avanza el programa, sobre todo en el grupo 2. En este grupo se contabilizaron casi un 50% menos de mensajes

de ayuda en la sesión 5, respecto a las sesión 1. No se encontraron, sin embargo, diferencias significativas entre el perfil de distribución de los mensajes en las diferentes categorías de ayuda en las sesiones 1, 5 y 10: en todas las sesiones se verifica un claro predominio de mensajes de indagación y, en menor medida, un número elevado de mensajes de señalización y elaboración procedimental

En cada episodio (centrado en escribir una nueva palabra) es posible identificar dos configuraciones de mensajes que se repiten, casi invariablemente, en todas las sesiones, y que denominaremos *escritura conjunta* y *corrección conjunta*.

Los mensajes de *escritura conjunta* están localizados siempre al comienzo de cada episodio de escritura de palabras. La profesora desarrollaba cíclicamente la siguiente secuencia de ayudas: (1) señalizaba la demanda de la tarea ("Ayúdame a escribir la palabra PIO"); (2) planteaba una serie de indagaciones acerca de la letra a escribir ("¿Pensáis que hay que poner una P o una I primero? [...] ¿Por qué pensáis que es la letra P?"); o del sonido correspondiente ("¿Una I? ¿Todos oís el sonido de I?"); (3) analizaba y verbalizaba (elaboración procedimental) los sonidos a escribir ("Como tu nombre: HU-GO... U"); (4) y finalmente pedía acuerdo, para seguidamente registrarlos, escribiendo la palabra en la pizarra (ver Anexo 1).

Al final de cada episodio, se observa una segunda configuración, en este caso centrada en la *corrección conjunta* del producto de la tarea (la palabra escrita). Dicha configuración puede presentarse en un formato simple o complejo.

En su formato más *simple*, la secuencia se encadena de la siguiente forma: (1) comienza con una señalización en la que la profesora muestra en una tarjeta otra alternativa a la palabra que los niños acaban de escribir ("Vamos a ver aquí cómo lo escribió otro niño"); (2) continúa nuevamente con una serie de indagaciones (de inferencia o aclaración) en la que la profesora ayuda a que los propios niños identifiquen y piensen sobre las diferencias entre la palabra que ellos escribieron y la alternativa de la tarjeta ("¿Qué letra escribieron? [...] "¿Por qué será que escribieron una P primero?"); (3) y, finalmente, la profesora explicita un acuerdo ("Pues sí").

Las configuraciones de *corrección conjunta compleja*, intercalan otras ayudas, centradas principalmente en elaborar fonéticamente la palabra alternativa ("Pensad en la palabra... PA-PO"); y, en menor medida, la gestión de la participación del niño en la tarea (véase el fragmento

correspondiente a los turnos 51 a 62 de la transcripción de uno de los episodios en el Anexo 1).

Discusión

El primer objetivo del presente estudio era evaluar el impacto de las actividades de escritura inventada, desarrolladas en pequeño grupo, en la evolución de la lectoescritura de niños portugueses escolarizados en Educación Infantil. Partíamos de la hipótesis que los niños de la condición experimental mejorarían más que los de una condición de control. Los datos obtenidos corroboran esta hipótesis, tanto respecto de la escritura como de la lectura de letras y palabras.

Este resultado es coherente con los obtenidos en estudios anteriores, contextualizados en diversos idiomas (Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2016; Ouellette & Sénéchal, 2008a.b; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan & Lever, 2012), y apoyan la idea que existe una relación causal entre las actividades de escritura inventada y el desarrollo de la competencia lecto-escritora. Parece que la tarea de discutir sobre la escritura de palabras obliga a un análisis preciso de lo oral y a la búsqueda de las letras más adecuadas para representar los segmentos orales identificados. Esta reflexión lleva a que los niños desarrollen simultáneamente la conciencia fonémica y comprendan la lógica de la estructura alfabética del lenguaje escrito (Adams, 1998; Defior, 1996; Márquez, 2003). Las habilidades practicadas en las sesiones de escritura inventada pueden transferirse a la lectura de palabras. De hecho, el análisis oral de las palabras facilita la comprensión de las unidades de naturaleza ortográfica y fonológica (Perfetti & Hart, 2002; Rueda *et al.*, 1990; Share, 1995). La transferencia de la escritura a la lectura es congruente con lo encontrado en los trabajos de Ehri (1997), Rieben, Saada-Robert y Moro (1997), que sugieren la interdependencia en la adquisición de ambas competencias.

Los programas de escritura inventada, por otra parte, no se reducen a un mero entrenamiento mecánico. Las actividades se vertebran en torno a un proceso de *andamiaje* (Wood *et al.*, 1976), en el que la ayuda del profesor asume un rol fundamental. Ninguno de los trabajos antecedentes había examinado, sin embargo, la naturaleza de dicha

interacción. En este sentido, nuestro segundo objetivo se centró en describir con detalle, cuantitativa y cualitativamente, el tipo de ayudas que los profesores utilizan para mediar a interacción entre los niños a lo largo de las actividades de escritura inventada. Los resultados de este segundo objetivo ponen de manifiesto una gran similitud en cuanto al perfil de la interacción que se establece en las actividades analizadas (con diferentes grupos y profesoras). En todos los casos los adultos gestionaron las actividades de un modo muy "andamiado", en un *proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco* (Teberosky, 1989). Esto se manifiesta en un discurso esencialmente "indagatorio" que, si bien es de naturaleza dialógico, está vertebrado por sus constantes intervenciones. Apenas encontramos instrucciones y correcciones, lo que sugiere que las profesoras intentan ante todo implicar activamente los niños en un proceso reflexivo de elaboración y re-elaboración de sus respuestas, en el que la escritura de las palabras se plantea como un problema que los niños deben resolver.

De acuerdo con Pontecorvo, Ajello y Zucchermaglio (2005), la mediación del adulto es esencial para exponer a los niños a situaciones donde es necesario argumentar, así como para implicarles en la construcción de una solución colectiva a un problema. Este rol de mediación consiste principalmente en guiar y organizar el intercambio comunicativo de los niños. Las profesoras consiguieron que los alumnos discutieran sobre las letras que debían escribir, recurriendo principalmente a ayudas centradas en facilitar una inferencia sobre cómo escribir un determinado sonido, así como a indagaciones dirigidas a que los alumnos justifiquen sus respuestas o manifiesten si están de acuerdo con las propuestas de otros. La disminución de la frecuencia de mensajes de ayuda que se observa a medida que avanza el programa, sugiere, además, que la secuencia de actividades de escritura conjunta del programa se articula en un proceso de *traspaso progresivo del control* (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992), de modo que los estudiantes van adquiriendo cada vez más autonomía en la escritura de palabras (Cole, 2006).

Finalmente, otra peculiaridad de la interacción, que podría explicar también la eficacia del programa de escritura inventada, se relaciona con las configuraciones de *corrección conjunta* que hemos identificado repetidamente en todas las actividades analizadas. Como hemos visto, este tipo de secuencias de mensajes manifiestan un interacción dialógico

esencialmente simétrica, que evita o disminuye la corrección externa del profesor. Mediante un artificio (la confrontación con lo que un niño de otro colegio supuestamente escribió) se consigue involucrar a los niños en un proceso metalingüístico de revisión, negociación y re-elaboración de sus propias respuestas a la tarea. De este modo, el adulto promueve la interpelación entre diferentes puntos de vista, así como que los niños se vuelvan cada vez más autónomos para resolver conjuntamente un problema (Pontecorvo *et al.*, 2005).

Debido a las características del currículo de esta etapa educativa en Portugal, no fue posible, sin embargo, comparar el efecto específico de la corrección conjunta, con otro tipo de ayudas suministradas en las actividades convencionales de iniciación a la lectoescritura en la Educación Infantil. Se trata de una importante limitación que esperamos resolver en nuevas investigaciones, actualmente en curso. Comparando los resultados de las actividades de escritura inventada con otras basadas en la instrucción explícita, en las que no se empleen ayudas de escritura y corrección conjunta, podríamos confirmar el supuesto valor de estas estrategias de *andamiaje*. En futuros trabajos es necesario también profundizar en la naturaleza de estos procesos mediacionales, con objeto, no sólo de describir los dispositivos semióticos e instruccionales de este tipo de actividades, sino también de analizar experimentalmente su eficacia. Sería interesante, por ejemplo, examinar a través de estudios experimentales en qué medida la disminución progresiva de las ayudas a lo largo de un programa de escritura inventada favorece realmente el aprendizaje y la autonomía de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. doi: 10.1080/02103702.2016.1196913.

- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5, 215– 237. doi:10.17239/jowr-2013.05.02.3.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36 (4), 738-752 doi:10.1080/01443410.2014.950947.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.005.
- Berkowitz, M., & Gibbs, J. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- Chomsky, C. (1971). Invented spelling in the open classroom. *WORD*, 27(1-3), 499-518.
- Cole, A. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59 (5), 450-459. doi: 10.1598/RT.59.5.4
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. En C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – research, theory and practice across languages* (pp. 237-269). New Jersey, Mahwah: LEA.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la letter. En H. Sinclair (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: PUF.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- García, G., & Montanero, M. (2004). Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 541-560.

- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J.-E. (published on line 22 April 2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*. doi: 10.1007/s11145-016-9646-8
- Mann, V. A. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259–269. doi:10.1177/002221949302600406.
- Márquez, J. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 357-370.
- Montanero, M., & García, G. (2005). ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 141-157.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008a). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12, 195–219. doi:10.1080/10888430801917324.
- Ouellette, G., Sénéchal, M. (2008b). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79, 899–913. doi:10.1111/j.1467- 8624.2008.01164.x.
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education*, 81, 261–279. doi:10.1080/00220973.2012.699903.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp.189-213). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Pentimonti, J.M., & Justice, L. M. (2010). Teachers use of scaffolding in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scale. Section I. General overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1975). *Children's categorization of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Richgels, D. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96–109. doi:10.2307/747746.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., & Moro, C. (1997). Word search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 7(2), 137-159. doi: 10.1016/s0959-4752(96)00014-X.
- Rueda, M., Sánchez, E., & González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25, 917–934. doi:10.1007/s11145-011-9310-2
- Silva, C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, C., & Almeida, T. (2015). Programas de intervenção de escritas inventadas: Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28 (3), 613-622. doi: 10.1590/1678-7153.201528320
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process". *Reading and Writing*, 23 (2), 147-172 doi: 10.1007/ s11145-008-9157-3.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466–483. doi:10.1598/RRQ.37.4.6.
- Share, D. L. (1995). Phonological coding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-2218.
- Teasley, S. D. (1997). Talking about reasoning: How important is the peer in peer collaborations? En L. B. Resnick, R. Saljo, & C. Pontecorvo, B. Burge (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning: Situated cognition and technologically supported environments* (pp. 361-384). Berlin: Springer-Verlag.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-183.
- Tolchinsky, L. (2005). The emergence of writing. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 83-96). New York: Guilford.

- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. En J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289–313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publication.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

Anexo. Transcripción y categorización de uno de los episodios (Grupo I, sesión 5, episodio 17)

- 1.- Prof.: ¡Niños, venid aquí! Vamos a hacer un juego de escritura. Ayudadme a escribir la palabra PÍO.
- 2.- Varios: ¡III!
- 3.- Ana: PPPI...
- 4.- Diogo: ¡Una P!
- 5.- Ana: ¡P, P, P!
- 6.- Maria: ¡Una P, una P, una P!
- 7.- Varios: ¡P, P, P!
- 8.- Prof.: ¿Pensáis que es una P o una I primero?
- 9.- Varios: ¡P, P, P!
- 10.- Prof.: ¿Y por qué pensáis que es la letra P?
- 11.- Ana: ¡Porque es PI...! ¡PPPI-OOO!
- 12.- Prof.: ¿Oyes la letra P también, Isabel, como Ana?
- 13.- Diogo: Yo la oigo
- 14.- Varios: PPPPI
- 15.- Maria: ¡P, P, P!
- 16.- Prof.: Entonces voy a escribir una P. ¿Es eso?
- 17.- Prof.: [Escribe P en la pizarra]
- 18.- Prof.: ¿Y ahora qué letra pensáis que viene? ¿O ya está?
- 19.- Varios: ¡III!
- 20.- Prof.: ¿Una I? ¿Todos oís el sonido de la I? ¿Por qué pensais que vamos a escribir una I ahora?
- 21.- Isabel: PIIII

- 22.- Varios: ¡IIII!
- 23.- Prof.: Voy a escribir una I entonces.
- 24.- Prof.: [Escribe PI]
- 25.- Y ahora, ¿qué letra pensáis que es?
- 26.- Isabel: PI-O...U
- 27.- Varios: ¡U!
- 28.- Prof.: ¿Todos pensáis que va una U ahora?
- 29.- Varios: ¡Síii!
- 30.- Prof.: ¿Estáis todos de acuerdo? ¿Por qué pensáis que es una U?
- 31.- Ana: ¡No! Es una O, es una O.
- 32.- Prof.: ¿Piensas que es una O, Ana?
- 33.- Ana: Sí
- 34.- Prof.: ¿Por qué?
- 35.- Ana: Porque cuando el otro niño escribió una palabra, que ya no recuerdo, tenía una O, en vez de una U, ¿no?
- 36.- Prof.: ¿Os acordáis también de eso que Ana dice?
- 37.- Maria: ¡Ah, yo me acuerdo!
- 38.- Ana: Entonces podemos intentar hacer una O... O podemos dejar la palabra igual.
- 39.- Isabel: ¡Ah, es eso! ¡Es porque también se puede escribir con otra letra!
- 40.- Diogo: Porque mi letra de mi nombre es la O, pero se lee U.
- 41.- Prof.: Como tu nombre: HU-GO... Haz la U y se pone una O al final, ¿verdad?
- 42.- Prof.: ¿Estáis todos de acuerdo?
- 43.- Varios: ¡Síiiii!
- 44.- Prof.: Entonces, ¿qué letras es la que vamos a escribir ahora? Ana se acordó de la O.
- 45.- Varios: ¡Una O!
- 46.- Diogo: ¡Un aplauso para la O!
- 47.- Prof.: PIO... Entonces vamos a escribir aquí una O.
- 48.- Prof.: [Escribe PIO]
- 49.- Y ahora. ¿vamos a escribir alguna letra más o ya está toda la palabra?
- 50.- Varios: ¡Ya está!
- 51.- Prof.: Vamo ahora a ver cómo la escribió otro niño. Él escribió PIO así. [Escribe PIO]. Miradla. ¿Está igual o diferente que la vuestra?
- 52.- Varios: ¡Igual!

53.- Ana: ¡Por eso yo dije que había que escribir una O!

54.- Prof.: Pues sí... ¿Y por qué? Porque la O [en portugués] también puede tener el sonido de...

55.- Varios: ¡UUU!

56.- Prof.: Cuando está al final de las palabras, ¿verdad? Hmm... Entonces otro niño también se acordó de eso... Entonces la primera letra, miradla, ¿también está igual? ¿Qué letra escribieron?

57.- Isabel: Escribieron una P.

58.- Prof.: Pues sí. ¿Por qué será que escribieron una P primero?

59.-Maria: Porque es PPI.

60.- Isabel: PI, PI, PI

61.- Diogo: Porque PPPPIII tiene el sonido de P.

Dirección de contacto: ISPA Rua Jardim do Tabaco, nº 34, 1149-041 Lisboa Portugal E-mail: mmartins@ispa.pt

Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla¹

Roma in higher education: A case study of successful trajectories in the University of Seville

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358

Teresa Padilla Carmona
José González-Monteagudo
Alejandro Soria-Vilchez
Universidad de Sevilla

Resumen

Si bien España goza de reconocimiento internacional por su modelo de integración de la población gitana, las escasas estadísticas existentes informan de una desigualdad sistémica entre la población gitana y la paya respecto a su participación en la enseñanza postobligatoria. El artículo presenta las iniciativas desarrolladas en España para mejorar esta situación, y cuestiona el argumento ampliamente utilizado de que la cultura gitana se opone a la educación. Sin negar la relevancia de las medidas económicas dirigidas a los gitanos en situación de exclusión, el enfoque de este trabajo opta por analizar las trayectorias de aquellos que han accedido a la educación superior. Esto no solo nos permite aproximarnos a los factores que están en la base de su éxito académico, sino también aportar nuevos modelos de identificación para su grupo étnico. Para ello se realiza un estudio de caso de las trayectorias exitosas de tres estudiantes y tres graduados universitarios de origen gitano. Se utiliza la entrevista biográfico-narrativa, centrandó el análisis en: a) ambiente familiar, b) experiencias escolares, c)

⁽¹⁾ Este trabajo forma parte del Proyecto *HEIM. Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusions, Equalities and Innovations*, financiado por H2020 Marie Skłodowska-Curie Actions RISE 2014, ref. 643739.

construcción de la identidad, y d) experiencias en la educación superior. Los resultados muestran rasgos comunes y diferenciales en las trayectorias analizadas. En todos los casos, se da una pertenencia a un contexto “normalizado” y, en varios de ellos existen modelos universitarios previos en la familia. La educación es percibida con un bien necesario por la familia cercana pero como un riesgo de “apayamiento” para la familia extensa. La construcción de la identidad en los informantes se muestra como un proceso complejo, que requiere de ellos una actitud de compromiso y cuestionamiento de los modelos establecidos. Las experiencias educativas, incluida la universitaria, también evidencian lo que denominamos “normalidad aparente”, es decir, una aceptación basada más en sus semejanzas con los no gitanos, que en un reconocimiento de su diferencia.

Palabras clave: acceso a la educación superior, estudios universitarios, éxito educativo, gitanos, educación de minorías.

Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusions, Equalities and Innovations (HEIM), H2020 Marie Skłodowska-Curie Actions RISE 2014

Abstract

While Spain enjoys international recognition for its model of integration of Roma people, the few existing statistics report systemic inequality between Roma and non-Roma populations regarding participation in post-compulsory education. The article presents the initiatives developed in Spain to tackle this situation, and questions the widely extended idea of Roma culture as opposed to education. Though economic measures are necessary to improve the situation of young Roma at risk of exclusion, the focus of this paper emphasises the successful trajectories of Roma in the university settings. This approach is useful when exploring the factors based on their academic success, but it also provides new role models for their ethnic group. Hence, a case study of successful paths in higher education of three Roma students and three Roma graduates has been carried out. The biographical-narrative interview is used for this purpose with a focus on the analysis of these topics: a) family background, b) school experiences, c) construction of identity, and d) experiences in higher education. The results show common and differential features in the analysed trajectories. In all cases, participants were raised in a “normalized” context and several of them had previous models in the family. Education is perceived as necessary for social progress in the immediate family but as a risk of «apayamiento» in the extended family. The process of building up their identities proves to be complex and it demands an active compromise and questioning on the side of the respondents. In addition, their educational experience, including higher education, is characterised by an «apparent normality», that is an acceptance based more on their similarities with the non-Roma group than in the recognition of their difference.

Key words: access to higher education, university studies, educational success, gitanos, minority education.

Introducción

El estado español ha desarrollado durante las últimas décadas un papel muy activo en la promoción de la inclusión social y educativa de la población romaní, ganando un amplio reconocimiento internacional por ser un sistema de bienestar universal muy inclusivo. Pese a ello, los indicadores estadísticos existentes informan de una desigualdad sistémica entre la población gitana y la paya. Centrándonos exclusivamente en educación, persisten numerosas brechas entre ambos grupos, siendo las altas tasas de abandono prematuro el principal problema que afecta a la población romaní. La encuesta de Fundación Secretariado Gitano (2013) determinó que el 64% del alumnado gitano no concluye los estudios obligatorios, frente al 13% de la población general (FSG, 2013)

Alarmanamente bajas son también las tasas de participación romaní en los niveles postobligatorios. Aunque las estadísticas al respecto son bastante incompletas y no siempre actualizadas, el dato general de referencia es el aportado por el estudio de Laparra (2007), basado en diferentes estudios demográficos previos, que informa que solo entre el 0.3% y el 1.2% de la población gitana posee estudios universitarios, cuando en el resto de la población el porcentaje es del 22.3%. A su vez, entre el 3.1% y el 6.2% de los gitanos han culminado los estudios postobligatorios no universitarios (formación profesional de grado medio o superior y bachillerato).

La escasa información disponible nos impide conocer qué estudian los gitanos universitarios y las condiciones bajo las cuales progresan en los estudios superiores. Este es un obstáculo importante a la hora de analizar el progreso educativo de este colectivo, pues resulta difícil valorar los avances cuantitativos y cualitativos que se van produciendo en la inclusión universitaria de este grupo.

Este artículo pretende contribuir al conocimiento de esta situación desde una perspectiva cualitativa, profundizando en diferentes trayectorias exitosas de gitanos en la universidad. Nuestros objetivos son indagar en los factores que ejercieron una influencia positiva e identificar los diferentes obstáculos que las personas participantes tuvieron que afrontar. Deseamos conocer quiénes son algunos de estos gitanos estudiantes y graduados universitarios, qué perfil tienen frente a otros miembros de su grupo étnico que no han proseguido sus estudios, cómo es su paso por la universidad y, sobre todo, qué podemos aprender de

sus trayectorias vitales y académicas para el progreso formativo de la comunidad gitana en su conjunto.

Políticas de inclusión educativa de la población gitana en el estado español y experiencias en otros países de Europa

En nuestro país existe una cierta tradición de compromiso político e institucional para la inclusión de los gitanos. España participó voluntaria y activamente en la *Década para la Inclusión Romani (2005-2015)* y más recientemente sigue las recomendaciones de la Comisión Europea², que han inspirado la *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020* (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2011). La Estrategia establece objetivos cuantitativos a conseguir antes de 2020 y su desarrollo operativo se realiza mediante la puesta en marcha de planes trienales en los que se van concretando las medidas y actuaciones que contribuirán a alcanzar los objetivos formulados. En este contexto, tras haber evaluado el anterior *Plan de acción para el desarrollo de la población gitana 2010-2012* (Laparra, Fernández, Hernández, Salinas y Tsolakis, 2013), se ha elaborado el primer Plan Operativo 2014-2016.

En relación con la educación superior, el objetivo general número 4b de la Estrategia para el área de Educación establece la necesidad de incrementar el nivel educativo de la población gitana (el resto de objetivos se aplican a la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria). Este objetivo general se vincula al objetivo específico número 4.3: “Incrementar la tasa de población gitana que haya completado estudios post-obligatorios”, y se traduce en el incremento que se espera alcanzar en el porcentaje de gitanos con estudios de este tipo, pasando del actual 2.6% (según encuesta del CIS, 2006) al 5% en 2015 y al 8% en 2020.

Una crítica que puede realizarse a la Estrategia nacional es la falta de un planteamiento definido que abogue por una mayor presencia romaní en la universidad, aspiración que solo quedaría genéricamente incluida en el objetivo de “aumentar el nivel de formación de los gitanos”. En

² Comunicación de la Comisión de 5 de abril al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones *Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020* (COM(2011) 173 final).

consecuencia, las líneas estratégicas y medidas concretas se centran en la reducción del abandono temprano, en la compensación de desigualdades y en el fomento de la formación profesional. Es decir, entre las opciones post-obligatorias parece que puede haber una mayor tendencia a propiciar el acceso a la formación profesional, frente a opciones como el bachillerato y la universidad. Las grandes prioridades están centradas en conseguir que la población gitana culmine los estudios obligatorios y que aumente su presencia en las modalidades educativas que siguen a la enseñanza secundaria. Sin embargo, la universidad, como meta específica y última, es la gran olvidada de estos planes.

A ello se suman los recortes y medidas de austeridad tras la crisis económica cuyo impacto negativo ya ha sido puesto de manifiesto en el *Informe de seguimiento de la sociedad civil española* (Laparra, Fernández, Hernández, Salinas y Cedrón, 2014), lo que plantea dudas razonables sobre la continuidad y la financiación de estas políticas de inclusión.

Además de la Estrategia nacional, hemos de mencionar aquí los importantes avances acaecidos en la universidad española como consecuencia del Comunicado de Londres (2007). Estos avances conllevan medidas dirigidas a dos objetivos: mejorar el acceso de algunos colectivos infrarrepresentados en la educación superior e incrementar su participación y progreso en la vida académica. Sin embargo, factores como la etnia y el origen social no son abordados de manera específica. Así, los estudiantes de origen gitano en la universidad no tienen una consideración especial como grupo que les permita acceder a los apoyos que puedan requerir. Una vez que un alumno de origen gitano (y, en general, un estudiante procedente de una familia con bajo capital económico y cultural) ha accedido a la universidad, se le presupone en igualdad de condiciones respecto de sus compañeros no gitanos y, si sus dificultades son de tipo económico, potencialmente estarían cubiertas por el sistema general de becas.

Son escasas las iniciativas de becas específicas para la población gitana, pudiendo citar aquí solo el *Programa para facilitar el acceso y la continuidad de estudios medios y superiores de jóvenes estudiantes gitanos y gitanas* que desarrolla la Fundación Secretariado Gitano, dirigido a estudiantes matriculados en Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y estudios de Grado Universitario. El programa consta de dos partes (Pérez, 2010): la primera se centra en el apoyo económico a través de un sistema de ayudas o becas; la segunda está

relacionada con la intervención directa mediante tutorías individualizadas, trabajo cooperativo con las familias y encuentros estudiantiles organizados por diversas comunidades gitanas. Una de sus medidas positivas incluye la difusión de experiencias de éxito con el fin de atraer a nuevos estudiantes gitanos hacia los estudios universitarios (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008).

En otros países de Europa central y del este se vienen desarrollando diversas acciones que suponen una apuesta decidida por incrementar el número de graduados universitarios gitanos (Padilla-Carmona y Soria-Vílchez, 2015; Danvers, 2015). Entre ellas, podemos mencionar los programas de becas de *Roma Education Fund* (ver REF, 2015); las denominadas *affirmative actions* en países como Rumanía y Macedonia (Surdu y Szira, 2009) basadas en un sistema de cuotas de acceso unido a la exención de tasas académicas; el programa *Romaversitas* (Kurt Lewin Foundation, 2011); y el *Roma Access Program* de *Central European University* (2014).

Aunque se trata de medidas de diversa índole bajo la iniciativa privada (como la Fundación *Open Society*), todas ellas conjugan dos elementos clave: de un lado, proporcionan el apoyo económico para la matriculación y manutención durante el curso académico, así como tutorías y apoyo académico para compensar desigualdades; de otro, están dirigidas al fomento de la identidad gitana y a la creación de élites intelectuales y profesionales que sirvan de modelo y actúen como líderes en la comunidad gitana más amplia.

Según las iniciativas nacionales e internacionales presentadas, facilitar el acceso a la educación universitaria de la población gitana no solo pasa por garantizar un sistema de becas dirigidos a los sectores más desfavorecidos, lo que sin duda es absolutamente necesario (Friedman y Garaz, 2013). También es preciso potenciar la creación de modelos alternativos que contribuyan a cambiar los estereotipos respecto a este colectivo aumentando la visibilidad de las diferentes formas de “gitanidad”.

El éxito educativo gitano

Desde perspectivas antropológicas esencialistas se ha defendido que la cultura gitana es, en sí misma, contraria a la educación. Otras

perspectivas más dinámicas insisten en que no todos los miembros de un determinado grupo social comparten el mismo conjunto de normas, valores y creencias (Anderson-Levitt, 2012). En este sentido, la pertenencia a una etnia no asegura la homogeneidad del grupo, como tampoco podría decirse que todos los payos compartan el mismo conjunto de valores y referencias.

Esto no impide que los valores culturales no ejerzan una influencia en las desigualdades educativas, como se sostiene desde la teoría cultural-ecológica del éxito escolar (Ogbu, 2004). Así, el marco cultural proporciona una “forma correcta” de comportamiento para la minoría de forma que se favorecerá o no el éxito educativo según este sea percibido como opuesto o no a la cultura mayoritaria. Los trabajos etnográficos de Fordham y Ogbu (1986) con afroamericanos en EE.UU. concluyen que el desenganche de la educación y su efecto negativo en el rendimiento escolar es, en realidad, una forma de respuesta asociada a la carga de “comportarse como los blancos”. Para el caso de los gitanos españoles, el trabajo de Beuchling (2010; cit. por Brüggemann, 2014) sugiere que la educación es percibida como una amenaza de asimilación cultural con los payos, lo que implicaría que los gitanos con éxito educativo se han asimilado a la cultura mayoritaria.

Es necesario separar cultura gitana de cultura de marginación, y este esfuerzo no está siempre presente en la investigación y la práctica educativa. El excelente trabajo de Fernández Enguita (1999) alertaba del abuso de un “modelo extremo” de ser gitano (el clan, la itinerancia, el trabajo por cuenta propia combinado con la economía de subsistencia, etc.) para caracterizar la diferencia cultural. El tipo extremo de vida gitana, en opinión de este autor, se acabará trasmutando en prototipo de “cultura gitana”, inmutable y determinante.

A ello se añade la visión que ofrecen los medios de comunicación – reforzada recientemente por varios *reality shows* televisivos-. Lapparra (2007) alerta sobre el riesgo de caer en una estereotipificación de los gitanos, derivado del hecho de que los casos de personas en situación de privación son mucho más visibles socialmente, a pesar de constituir solo el 20% de la comunidad romaní. Según este autor, la realidad es que son muchos los gitanos que no subsisten en condiciones de marginalidad y pobreza y que pertenecen a sectores sociales distintos que no son tan visibles a la sociedad.

Este trabajo adopta un enfoque que privilegia el concepto de “éxito” frente a otros como desigualdad, exclusión, desventaja (Herrera-Pastor, 2014). El éxito educativo puede ser un concepto polisémico y resbaladizo. En primera instancia puede asociarse a un rendimiento académico alto, pero desde una perspectiva más amplia, basada en la equidad, se insiste en la necesidad de que las escuelas generen las condiciones óptimas de aprendizaje para todos los alumnos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013). Así, para la población gitana, que presenta niveles considerablemente altos de abandono prematuro, culminar los estudios postobligatorios y acceder a la universidad puede considerarse un ejemplo de éxito escolar. Hemos decidido centrarnos en los modelos positivos, es decir, aquellos que reflejan la situación deseable en materia de inclusión educativa y social. Estos casos de éxito, sin duda, nos permiten analizar no solo qué factores bloquean el progreso, sino también cuáles son los mecanismos o estrategias que permiten superar dicho bloqueo, o qué elementos se están dando en una situación dada que, o bien son distintos, o bien se articulan de forma diferencial, facilitando de esta forma la superación de las dificultades.

Este enfoque nos parece especialmente aleccionador para el diseño de políticas públicas y la intervención educativa, en general. Para el caso de la población gitana, coincidimos con Abajo y Carrasco (2004) y Gamella (2011) en que los casos de éxito escolar son, en algunos aspectos, más reveladores que los numerosos casos de abandono y «fracaso».

Objetivos

Este estudio pretende analizar algunas trayectorias exitosas en la Universidad, tanto de estudiantes como de graduados de origen gitano. Esto nos permitirá:

- Comprender la constelación específica de factores que caracterizan la decisión/oportunidad de acceder a la universidad y proseguir con éxito los estudios superiores.
- Arrojar luz sobre los aspectos que promueven o dificultan el éxito educativo del grupo étnico romaní y que condicionan sus trayectorias personales y educativas.

Método

Se ha realizado un estudio de caso múltiple (Yin, 1984) utilizando un enfoque narrativo biográfico. Nos interesa profundizar en las percepciones y descripciones de los participantes por lo que consideramos que la perspectiva narrativa es la más adecuada para proporcionar información sobre sus experiencias como estudiantes de una forma compleja y contextualizada (Benson, Hewitt, Heagney, Devos y Crosling, 2010). Entre las características de la investigación narrativa que consideramos apropiadas para este estudio (Elliot, 2005), destacamos su interés por el proceso y el cambio a lo largo del tiempo, así como por el yo y sus representaciones.

Selección de informantes

Se ha recopilado información de un total de seis casos, procedentes de la Universidad de Sevilla, seleccionados según estos cuatro criterios: 1) ser de etnia gitana, 2) ser estudiante o graduado universitario, 3) cursar carreras en diferentes ramas de conocimiento y 4) ser de sexos diferentes. La identificación y localización de posibles informantes ha resultado compleja puesto que no existen censos universitarios que clasifiquen en función del grupo étnico. Para sortear este obstáculo se ha utilizado la estrategia de “bola de nieve”, así como la difusión del anuncio del proyecto a través de los medios de comunicación interna de la universidad. No obstante, la dificultad en la localización de casos fue compensada con el alto nivel de disponibilidad de los informantes para participar en el estudio. Es importante indicar que todos manifestaron su compromiso por aportar una visión distinta de su grupo étnico.

La caracterización de estos casos como “casos de éxito” se sustenta únicamente en el hecho de estar cursando o haber cursado estudios universitarios. Si bien este argumento podría ser cuestionable para la población general, el porcentaje de gitanos universitarios es tan bajo que cabe suponer que aquellos que lo son representan un modelo positivo en su comunidad de referencia. El “éxito” no debe entenderse aquí como un buen expediente académico y/o el acceso a un buen empleo, ya que en estos aspectos encontramos situaciones diferentes entre los participantes.

En la tabla I se presentan los participantes del estudio bajo el pseudónimo que cada cual ha elegido, si bien la mayoría no tenía problema alguno en ser identificado/a.

TABLA I. Participantes en el estudio

Pseudónimo	Sexo	Estudios	Datos contextuales
Antro	Varón	Graduado en Antropología	Nacido en Jerez de la Frontera en una familia de origen humilde. Actualmente es becario de investigación y estudiante de doctorado.
Flora	Mujer	Graduada en Trabajo Social	Nacida en un pueblo de la serranía de Málaga, de origen humilde. Actualmente trabaja como técnica en una asociación de mujeres universitarias gitanas.
Gaviota	Mujer	Graduada en Derecho	Natural de Sevilla, familia de clase media dedicada a la venta ambulante. Además de su profesión, ha emprendido un negocio de venta ambulante y lidera una asociación gitana.
Violeta	Mujer	Estudiante de Medicina	Natural de Sevilla, familia mixta de clase media (madre gitana). Sus padres tienen estudios universitarios.
Ets	Varón	Estudiante de Ingeniería	Natural de Sevilla, familia de clase media. Sus padres tienen estudios universitarios.
Refre	Varón	Estudiante de Económicas	Nacido en una aldea onubense en una familia de origen muy humilde. Familia mixta (madre gitana).

Fuente: Elaboración propia

Recogida y análisis de la información

Se ha utilizado la entrevista en profundidad con un enfoque biográfico centrado en los focos que derivan de los objetivos del estudio: a) ambiente familiar, b) experiencias escolares, c) construcción de la identidad, y d) experiencias en la educación superior. El comienzo de la entrevista se realiza mediante una pregunta general (“Cuéntame tu vida. Háblame de ti desde tus primeros recuerdos”), que concede al informante libertad para ir construyendo su narración. En una segunda fase se formulan preguntas más específicas sobre las cuestiones de interés o que permitan completar la recogida de datos relativa a los objetivos investigadores.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para facilitar la codificación temática posterior desde una doble perspectiva deductiva (los focos ya mencionados) e inductiva (las categorías resultantes del análisis de contenido). La identificación de temas fue realizada de manera independiente por dos investigadores, a fin de triangular un sistema de categorías para la codificación del contenido. No es nuestro objetivo presentar aquí la historia de vida personal de cada participante, sino únicamente la información sobre las categorías más frecuentes (según su aparición) y aquellas que reflejan aspectos similares o diferenciales en el conjunto de las narraciones.

Resultados

Ambiente familiar: Pertenencia a un contexto “normalizado” frente a la marginación

Un primer factor que se perfila como relevante en la totalidad de los casos es la pertenencia a un “contexto familiar normalizado”³ en oposición a la marginación. Nos referimos al hecho de que sus familias de origen no son social, cultural ni económicamente diferentes al resto de la población. Así, el haber crecido en un contexto urbanístico integrado (un pueblo pequeño, o barrio no segregado), ejerce una influencia favorable sobre el resto de factores.

³ Contexto normalizado se usa aquí como opuesto a contexto marginal, barrio segregado o gueto.

Entre nuestros informantes esto sucede porque han crecido en áreas con una cierta tradición de “integración gitana” (i.e. Jerez de la Frontera), donde las relaciones entre gitanos y payos suelen ser buenas y no conflictivas.

(Sobre la actitud de su comunidad respecto a la Universidad) *normal, la misma que en el resto de la población. En Jerez, hay muchos gitanos que han accedido a la educación superior* (Antro).

Y, en general, por el modo de “ganarse la vida” de sus padres, en el sentido de que trabajan por cuenta ajena y no tienen –excepto en un caso– en la venta ambulante su actividad principal. Es por ello que Flora, de origen muy humilde, intenta desvincular la cultura gitana de la cultura de la marginación.

E: ¿Estudiar una carrera es salirse de la cultura gitana...?

F: Yo lo he escuchado en barrios marginales, pero no en mi pueblo, ni en sitios donde los gitanos conviven tranquilamente, como en Triana o en la Macarena. En suburbios (...) No depende de la cultura, sino del contexto en el que estás (Flora).

De esta forma, un contexto “normalizado” es lo que abre la puerta a considerar que la educación es el medio para progresar en la vida, y esta concepción está profundamente arraigada en los contextos familiares de nuestros seis casos. Todos afirman que, cuando eran niños, no veían otra opción diferente a ir a la escuela.

A nivel educativo mi madre lo único que nos decía era eso: ‘si queréis estudiar tenéis las puertas abiertas, yo dinero no tengo, tenéis que buscaros las papas vosotros; si no, la otra historia ya está escrita, que la otra historia es trabajar mucho, trabajar muchas horas y ganar muy poco y estar muy matao (Flora).

Mi madre siempre ha querido que nosotras estudiáramos en la Universidad, para optar a algo mejor. Siempre debes aspirar a lo máximo y me inculcaron la idea de que tenía que estudiar desde que era pequeña (Violeta).

Tres de nuestros seis casos no son estudiantes o graduados de “primera generación”, ya que sus padres y/o madres tienen estudios universitarios. Es importante mencionar incluso que en algunos casos son la tercera generación en romper el estereotipo. Esto se aprecia muy bien en la narración de Violeta, que utiliza la expresión *seguir la línea* para señalar que las generaciones que la antecedieron fueron las que rompieron el estereotipo gitano (*fueron pioneras y comenzaron a abrirse*), indicando que ella solo ha tenido que continuar la trayectoria que iniciaron sus ancestros. En su caso, su abuelo materno fue guardia civil (lo que rompe significativamente un estereotipo muy marcado en nuestro país). Su abuela materna, por otra parte, *fue probablemente la primera escritora gitana en Europa*. En su narración, ella expresa con claridad que crearon una cadena que su familia materna heredó y que los hace diferentes del resto de su familia extensa:

En nuestra familia nos llaman la “gente con carrera”... a todos nosotros, los de la línea de mi abuelo... los de la otra línea son los que han mantenido el estereotipo gitano... la venta ambulante... tú ves perfectamente las diferencias entre mi madre y mis tías y el resto de tíos y primos (Violeta).

Tanto si tienen o no precedentes en la familia, todos los participantes informan haber recibido el apoyo y el estímulo de los padres o de la familia cercana para seguir estudiando, como sucede en el estudio de Brüggemann (2014).

Sí, apoyo en todos los sentidos, porque mis padres tienen formación universitaria y trabajan en lo que han estudiado (Ets).

Mis padres siempre han apoyado mi educación, económica y moralmente (Antro).

Sin embargo, el apoyo familiar es ambivalente: positivo y solícito por parte de los padres y hermanos/as, pero inexistente o incluso opuesto en la familia más extensa (especialmente, entre sus miembros más mayores). Estos parientes han intentado inculcar patrones tradicionales diferentes para las chicas (casarse y cuidar de la familia) y para los chicos (trabajar para ganar dinero).

Mi familia le decía a mi madre que yo no debía estudiar, que se suponía que lo que tenía que hacer era casarme (Gaviota).

Construcción de la identidad: ¿apayamiento?

Estas y otras presiones por parte de parientes y comunidad más amplia están en la base de la construcción de la propia identidad personal como gitanos. Los mensajes recibidos en todos los casos apuntaban a la idea de que la educación supone una pérdida de la cultura gitana y un alejamiento del perfil gitano habitual.

Algunos gitanos creen que tú eres payo solo por estar estudiando (Refre)

Como consecuencia, en todos los casos se reflejan tensiones en la propia identidad. Reciben la visión “estándar” de su comunidad, contraria a la educación y, en especial, a la universidad.

A mí me gustaría mencionar la actitud negativa de algunos núcleos de nuestra etnia, que dificultan la integración de sus hijos en la educación por temor o por falta de conocimiento, que interpretan erróneamente que por eso vamos a perder nuestra identidad como gitanos (Ets).

Pero ellos consideran que estudiar *no significa perder tus raíces*, cita literal que también aparece en el estudio narrativo de Brüggeman (2014). Esta visión es algo que rechazan frontalmente, pues defienden que la formación no implica un cambio en la identidad.

Pienso que la formación universitaria alimenta nuestra cultura, sin interferir en nuestra identidad (Ets).

(Hablando de la formación universitaria) *Tú no pierdes tu identidad étnica, tus orígenes, tu base... No creo que te haga perder de dónde vienes si realmente a ti te gustan tus orígenes (...) Creo que te proporciona herramientas, conocimientos y diferentes puntos de vista, eso es todo (Refre).*

Sin embargo, construir la propia identidad sin renunciar a sus “orígenes” no resulta fácil y les genera un sentimiento de diferencia. Esta sensación de ser diferente se aprecia con claridad en la narración de Gaviota. Ella manifiesta haberse sentido diferente a su familia:

Pero yo tenía claro que haber estudiado me hacía diferente a mi familia. Yo hablaba de otra forma, tenía otros gustos y mis horizontes ideológicos eran otros distintos (...) De repente tenía sueños diferentes (...) a pesar de haber respetado siempre los valores y tradiciones gitanos (Gaviota).

Pero también se siente diferente a sus compañeras de la universidad...

Pasaban los años y la distancia entre mis dos realidades era cada vez más grande. Esos años fueron realmente muy complicados, porque yo no podía llevar el mismo estilo de vida que mis compañeras de facultad. La libertad para entrar y salir, para quedarse hasta tarde... Yo estaba entre dos mundos (...) mis compañeras solían preguntarme por qué no me unía a ellas (...) y mi respuesta era siempre la misma: porque yo soy gitana y las mocitas gitanas tienen que cuidarse (...) Pero a mí no me atraía el matrimonio, no quería llevar la vida tradicional (Gaviota).

Esto se traduce en el doble uso del “ellos” y del “nosotros” para referir al colectivo gitano, como si estuvieran dentro de dos mundos y no terminaran de identificarse finalmente con ninguno de los dos, o se identificaran permanentemente con los dos.

Ellos [los gitanos] viven allí, pero no se dan cuenta del mundo exterior (Violeta).

Si no empezamos a trabajar los gitanos de manera positiva (...) Los gitanos han estado marginados (...) Antes nos insultaban “gitano” como algo malo... (Flora)

Solo un participante hace el esfuerzo de conciliar estas dos visiones aparentemente contradictorias, reflexionando sobre la forma en que la educación contribuye tanto al mantenimiento de la identidad étnica, como a su renovación.

Normalmente entre los estudiantes en la universidad se crea una dinámica homogeneizadora. Sin embargo, yo creo que esto en realidad puede resultar en la emergencia de identidades étnicas renovadas, que siguen siendo gitanas, pero que se articulan con otros componentes asociados al desarrollo de roles y a la integración en grupos tradicionalmente distintos de la minoría gitana, que nos acercan a la sociedad mayoritaria (Antro).

Los participantes buscan una forma de resolver este difícil proceso de crear una identidad propia que, por una parte, sea fiel a su origen gitano, y que, al mismo tiempo, integre nuevas dimensiones y características. Y, en nuestra opinión, una forma de resolución de este dilema, que está presente en todos nuestros casos, consiste en proclamar un fuerte compromiso con el colectivo gitano, con la propia etnia. En sus narraciones, todos manifiestan una alta motivación para intentar cambiar el *status quo* y contribuir a crear una imagen social más realista del pueblo gitano.

Quiero que deje de ser raro que los gitanos estemos estudiando en la Universidad (Ets).

Sí, quiero que a través de mi experiencia, de mi testimonio, pueda abrir los ojos a chicas y chicos... yo creo que van a cambiar, porque cada vez somos más. (Violeta).

Sus decisiones personales y profesionales están orientadas por la idea de “hacer algo por la comunidad gitana”, de cambiar las actitudes sociales hacia ella y, especialmente, de hacer visibles otras formas de ser gitanos, superadoras de los estereotipos habituales. Brüggemann (2014) obtiene resultados similares y plantea que este sentimiento de responsabilidad para demostrar que los gitanos pueden estudiar evidencia una actitud no pasiva ante la alienación cultural, mostrando su compromiso activo con la creación de nuevos significados y el cuestionamiento de las definiciones dadas.

Trayectorias escolares y experiencias en la universidad

La primera característica a destacar es que todos los participantes han estado escolarizados en centros integrados, en el sentido de que no se

ubicaban en guetos o zonas de exclusión social, en donde suele haber una fuerte presencia o incluso una mayoría de alumnado gitano. Este factor también está presente en el estudio previo de Abajo y Carrasco (2004) en el que se concluye que las trayectorias de continuidad escolar provienen con mayor frecuencia de centros y aulas no segregados en general, o no segregados en secundaria en particular.

Mi instituto era una escuela integrada. Yo era el único gitano (Ets).

Todos los participantes caracterizan su trayectoria escolar, incluyendo el período universitario, con la misma expresión: *era un estudiante normal, como cualquier otro de la clase*, frase que se repite en las narraciones con escasas diferencias.

Sin embargo, *ser normal como los demás* alude exclusivamente a cómo ellos se sentían, pero no deja de resultar una perspectiva algo resbaladiza. En casi todos los casos, sus compañeros y/o profesores desconocían que eran gitanos, por lo que es una normalidad “aparente”.

Cuando les dije que era gitano, se creían que estaba de broma (Antro).

Ellos, por otra parte, no niegan ni esconden su identidad aunque no siempre lo manifiesten abiertamente. Brüggeman (2014) alude a este proceso como “*coming out*”, un “salirse” o “descubrirse” de un patrón étnico que perciben que puede acarrearles consecuencias negativas. En el caso de nuestros informantes suele llegar un momento en el que se produce el “descubrimiento”. Aquí es donde las reacciones son diversas. La respuesta más común es la sorpresa, porque no parecían gitanos. Es decir, su aspecto físico no respondía al estereotipo tradicional y sus compañeros habían asumido que eran no gitanos. Por lo tanto, si parecen ser como ellos y se comportan como ellos, son bienvenidos en la clase.

Si yo digo que soy gitano, la gente me dice: “es verdad, pues sí que lo pareces”, pero si yo no lo digo... yo no paso por gitano realmente (Antro)

A esto nos referimos con “normalidad aparente”. La integración en el grupo viene condicionada por aquellos rasgos que los hacen iguales a los demás, no por los que los hacen diferentes. Resultados similares

aparecen en los trabajos de Abajo y Carrasco (2004) y Brüggemann (2014), quienes denominan a este fenómeno como “invisibilidad étnica” y lo consideran como una estrategia de afrontamiento de los gitanos con éxito educativo, quienes esconden su identidad a los compañeros y profesores para evitar la exclusión y el racismo. El estudio de Morrice (2013) con refugiados en Reino Unido muestra la existencia de sentimientos de vergüenza e inferioridad en este colectivo, lo que podría explicar la reticencia a declarar el origen étnico.

Pese a ello, el contacto con los compañeros de clase (no gitanos) es de gran ayuda, en tanto que proporciona nuevos modelos de identificación, distintos a aquellos que han recibido por una parte de su comunidad de referencia.

Entras en la dinámica de compañeras que estudian, pues tú entras ahí y es como que tienes que estar. Ya te dejas llevar un poco por la inercia (Flora).

La aceptación de su diferencia es una cuestión más compleja, especialmente para los profesores, los cuales no siempre saben cómo abordar su diversidad. Así, se describen diversos episodios en los que algunos participantes corrigen a sus profesores sobre algún aspecto de la cultura gitana, o reivindican que los contenidos educativos incluyan su historia, tradición y cultura. Las reacciones docentes pueden describirse como “pasivas” o “reactivas”; si bien no son contrarias, solo acontecen como resultado de las solicitudes realizadas por los estudiantes gitanos.

Muy pocos profesores tienen competencia cultural, que entiendo que en la universidad no se les enseña. Entonces es como que sí, que se echa de menos que te hablen de tus raíces más ancestrales, te hablan de los moriscos, ¿y sobre cuándo llegaron los gitanos a Andalucía?... y que lo trabajen de forma positiva (Flora).

En el trabajo de Poveda y Martín (2004) también se evidencia que los gitanos no se encuentran representados en el currículum y cuando intentan incorporar aspectos de su cultura en la experiencia educativa, el resultado es conflictivo y no es bien recibido por la institución. Solo uno de nuestros informantes alude a una conducta más proactiva que puede entenderse como una discriminación positiva.

El director del instituto (...) vino a buscarme a la clase y me dijo “vente para acá” y me llevó al despacho y me dijo que no tuviese ningún tipo de miedo, que mi familia era muy conocida en LOCALIDAD, y que iba a estar protegido y amparado por todo el instituto (...) y los profesores igualmente lo sabían y nunca he tenido ningún problema (Refre).

Son también escasas y puntuales las situaciones en que son objetivo de críticas o prejuicios por pertenecer a una etnia diferente. Estas situaciones tienen lugar con más frecuencia en la educación primaria y secundaria.

Yo me acuerdo que un día alguien empezó a decir que yo y mi hermano éramos gitanos... yo sentí que era diferente por algo, no sabía en qué se basaba esa diferencia, pero sabía que era diferente... y un día empezó a soltar eso... y supongo que por lo que me decían... yo empecé a verlo como algo negativo (Antro).

En la universidad *las personas suelen estar más concienciadas en la convivencia con miembros de otras etnias* (Violeta). Sea esto verdad o no, nuestros informantes no refieren situaciones de discriminación directa, excepto en el caso de Gaviota, que sufrió un claro rechazo y fue ridiculizada por parte de una compañera en presencia del docente y del grupo de clase. Sin embargo, esta situación, así como otras experimentadas en la escolarización, nunca suponen un problema para los informantes, sino todo lo contrario. En efecto, frente a estas conductas discriminatorias, suelen recibir el apoyo de sus compañeros y de sus docentes, lo que contribuye a reforzar la propia identidad y, sobre todo, pone en evidencia que han tenido que demostrar más motivación que sus iguales para continuar su carrera educativa.

Mi madre siempre me decía: “tú tienes que demostrar más, que eres mejor, porque si algo se pierde, siempre va a ser culpa del gitano, y tú eres gitana (Flora).

Esta mentalidad es la que siempre me ha llevado a seguir adelante, adelante, adelante... a estar siempre luchando (Refre).

Conclusiones

Los resultados presentados, si bien dan cuenta de las experiencias educativas de los informantes, no dejan de estar acotados a unos cuantos temas que han sido especial objeto de interés. El material con el que hemos trabajado no se asume como representativo de otros estudiantes y graduados gitanos, sino solo ilustrativos de los casos objeto de estudio. Pese a ello, aparecen numerosas coincidencias con los estudios previos en el contexto español, algunos realizados en otras comunidades autónomas (Abajo y Carrasco, 2004; Brüggemann, 2014; Gamella, 2011, entre otros).

Un rasgo que podría estar asociado a la continuidad de las trayectorias educativas de los informantes es la integración de sus familias de pertenencia en un contexto urbanístico no segregado ni marginado. A ello se añaden las aspiraciones educativas de los progenitores, muy favorables al estudio, y el apoyo familiar, apoyo que se traduce en motivación en todos los casos, aunque no siempre en ayuda económica, pues las situaciones socioeconómicas familiares son diversas. Un tercer elemento relevante, no presente en todos los casos, ha sido el disponer de modelos familiares previos, es decir, padres que han ido a la universidad o, en general, ancestros que han llevado un estilo de vida “rompedor” con el estereotipo tradicional gitano.

Se refieren, no obstante, numerosas presiones de la comunidad ejercidas en el contexto de la familia extensa y, en muchas ocasiones, a través de sus miembros de más edad. Estas presiones, así como la supuesta alienación cultural (*apayamiento*) que acompaña a la educación, hacen mella en los informantes, quienes están en un constante proceso de construcción de una identidad propia que implica una cierta lucha interna. Sin embargo, no creemos que nuestros informantes se hayan asimilado a la cultura mayoritaria, como sugiere Beuchling (2010). Más bien muestran una actitud de redefinición constante de su “gitanidad”, decidiendo qué rasgos de su cultura incorporan a su identidad, y qué otros rasgos deberían ser añadidos para dar cabida al modo en que ellos y ellas se sienten gitanos. Coincidimos con Bereményi y Carrasco (2015) en que debemos entender esto como una muestra de agencialidad activa, no solo entendida como resiliencia, sino también como agencia cultural, que implica un cuestionamiento de las definiciones dadas para superar los estereotipos vigentes.

En lo que respecta a las experiencias educativas, nuestro estudio corrobora algunos de los resultados de los estudios previos, como son la escolarización no segregada, al menos en la etapa secundaria (Abajo y Carrasco, 2004), los procesos de invisibilización étnica como mecanismo para evitar potenciales barreras (Abajo y Carrasco, 2004; Brüggemann, 2014), y la importancia del intercambio con el grupo de iguales no gitanos (Abajo y Carrasco, 2004). Un aspecto que debe llamar la atención es el riesgo de asimilación que deriva de la ausencia de rasgos físicos o vestimenta que invariablemente los identifique como gitanos. Este hecho, unido a esa tendencia a no destacar su afiliación étnica conlleva el peligro de ser “asimilados”, en tanto que su éxito escolar es explicado por “no ser gitanos de verdad” o por “no ser como los otros gitanos” por parte de sus profesores y compañeros (Poveda y Martín, 2004). El trabajo de Ahmed (2012) va más allá y plantea que cuando la institución universitaria acoge o *da la bienvenida* a los gitanos (al igual que a otros grupos minoritarios) hay implícita una dimensión de no pertenencia, ellos “no están en casa”, sino que son invitados o residentes temporales.

En el presente estudio, sin embargo, no aparece otro factor cuya influencia positiva ha revelado la investigación. Concretamente nos referimos al contacto con uno o más docentes que han marcado favorablemente las decisiones educativas y la oportunidad para continuar los estudios (Abajo y Carrasco, 2004; García Pastor, 2011). Tampoco se aprecia claramente el sentimiento de responsabilidad, de *devolver a la sociedad*, que aparece en los estudios de Pantea (2015) y Hinton-Smith, Danvers, y Jovanovic (2017) con estudiantes romaníes de países de Europa central y del este. Esto puede explicarse por la existencia en estos países de becas y acciones afirmativas específicas para la población romaní que contrastan con el modelo español, basado en el bienestar universal.

En cuanto a la perspectiva del estudio, parece clara la necesidad de llevar a cabo investigaciones con muestras más amplias que permitan generalizar los resultados al tiempo que profundizar en las diferencias individuales. Especialmente interesante sería indagar si se produce esa tendencia a la invisibilidad étnica en otros grupos minoritarios, y en las perspectivas que ante ello adoptan su profesorado y compañeros de clase.

Además de la escasa capacidad de generalización, entre las limitaciones de nuestro trabajo cabe destacar la descontextualización del relato vital que se produce al analizar cuestiones transversales de las

diferentes entrevistas. Sin embargo, el enfoque por el que hemos apostado, consistente en dar voz a los protagonistas, pensamos que aporta una perspectiva potencialmente muy ilustrativa y generadora de información en profundidad, que amplía sin duda nuestro escaso conocimiento del éxito educativo gitano. Como se ha insistido en numerosas ocasiones a lo largo del trabajo, esta es, por otra parte, una perspectiva muy necesaria en la investigación educativa, en tanto que contribuye a erradicar una visión de la población gitana como homogénea y esencialmente distinta de la población mayoritaria. Ocultar los casos de éxito, o diluirlos haciendo invisible la etnia, no hace sino contribuir a un estereotipo de la cultura gitana altamente limitador para este grupo y, por supuesto, para la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

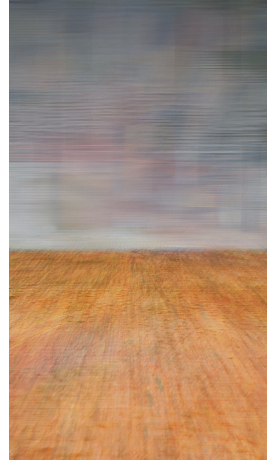
- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (Eds.) (2004). *Trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer/CIDE.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham, NC: Duke University Press.
- Anderson-Levitt, K. M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, 48, 4, 441-454. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/03050068.2011.634285>
- Benson R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A. y Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students' stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50, 26-53.
- Bereményi, B.A. and Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession in Spain. *Intercultural Education*, 26, 2, 153-164. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/14675986.2015.1028166>
- Beuchling, O. (2010). *Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien*. Münster: Waxman
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25, 6,

- 439-452. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/14675986.2014.990229>
- Central European University. (2014). *Roma Access Program*. Budapest: CEU. Recuperado de https://rap.ceu.hu/sites/default/files/field_attachment/page/node-40503/rapbrochureweb2014.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Madrid: CIS. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2660_2679/2664/e266400.html
- Comunicado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/London%20Comunique%20-%2018-05-2007.pdf>
- Danvers, E. (2015). *Supporting Roma students in higher education*. Informe del proyecto Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Research and Innovation Staff Exchange, Horizon 2020. Grant agreement No. 643739. Recuperado de <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=sussexheim-report-uk-final.pdf&site=41>
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel
- Fordham, S. y Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *The Urban Review*, 18, 3, 176-206. doi:10.1007/BF01112192
- Friedman, E. and Garaz, S. (2013). Support of Roma in tertiary education and social cohesion. En M. Miskovic (Ed.), *Roma education in Europe: Practices, policies and politics* (149-166). London: Routledge.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Fundación Secretariado Gitano.
- Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b8144504e>

- García Pastor, B. (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, 3, 392-410.
- Herrera-Pastor, D. (2014). *La historia de Shila Delargo. Análisis sociopedagógico de un proceso de "reforma" juvenil*. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9043>
- Hinton-Smith, T., Danvers, E. y Jovanovic, T. (2017). Roma women's higher education participation: Whose responsibility? *Gender and Education*, doi:10.1080/09540253.2016.1274386
- Kurt Lewin Foundation. (2011). *Evaluation research of Romaversitas Hungary*. Budapest: Kurt Lewin Foundation. Recuperado de <http://www.romaeducationfund.hu/evaluations>
- Laparra, M. (Coord.) (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la población gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de http://www.fsgg.org/upload/11/95/1.8-LG-1007944_Situacion_social_y_tendencias_de_cambio_en_la_Comunidad_Gitana.pdf
- Laparra, M, Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. y Cedrón, M.I. (2014). *Updated civil society monitoring report on the implementation of the national Roma integration strategy and decade action plan in 2012 in Spain*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Recuperado de http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9270_file16_sp_civil-society-monitoring-report_en.pdf
- Laparra, M, Fernández, C., Hernández, M., Salinas, J. y Tsolakis, A. (2013). *Informe de la sociedad civil sobre la implementación de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana y el plan de acción de la década para la inclusión de los gitanos en España en 2012*. Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Recuperado de http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9270_file21_sp_civil-society-monitoring-report_sp.pdf
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Historia de vida de 50 estudiantes gitanos y gitanas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/86/29/PDF_50_estudiantes_gitanos-as_version_Agosto2012.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/>

- familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PI_Nac_Inclusion_Social.pdf
- Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32, 5, 652–668. doi: 10.1080/02601370.2012.761288
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of 'acting white' in Black history, community, and education. *The Urban Review*, 36, 1, 1–35. doi:10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6
- Padilla-Carmona, T. y Soria-Vílchez, A. (2015). *Facilitando el apoyo a los estudiantes gitanos para el acceso a la educación superior: Buenas prácticas para mejorar la participación de la población gitana en la educación superior en España*. Informe del proyecto Higher Education Internationalisation and Mobility: Inclusion, Equalities and Innovation Project. Marie Skłodowska-Curie Actions, Research and Innovation Staff Exchange, Horizon 2020. Grant agreement No. 643739. Recuperado de <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=report-good-practice-for-widening-the-participation-of-roma-in-spanish-higher-education.pdf&site=41>
- Pérez, A. (2010). Programa de apoyo a estudios medios y superiores de la FSG. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 55, 47–49.
- Poveda, D. y Martín, B. (2004) Looking for cultural congruence in the education of Gitano children, *Language and Education*, 18, 5, 413–434. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780408666892>
- Roma Education Fund (2015). *Annual report 2015*. Budapest: REF. Recuperado de http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref-ar2015-web_0.pdf
- Surdu, M. y Szira, J. (Coord.) (2009). *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*. Budapest: Roma Education Fund. Recuperado de http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/gallup_romania_english.pdf
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods. series*. Newbury Park, CA: Sage.

Dirección de Contacto: Universidad de Sevilla, Facultad de CC. De la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/Pirotenia s/n, 41013, Sevilla. E-mail: tpadilla@us.es



Reseñas

RÁBANO LLAMAS, M. F. and GARCÍA ESTEBAN, S. (Coords.) (2015). *Inglés para el Grado en Magisterio de Educación Infantil*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, 179 pp. ISBN: 978-84-16133-71-0

Inglés para el Grado en Magisterio de Educación Infantil es una publicación que busca contribuir con la formación integral de los futuros profesores de Educación Infantil en el área de lengua extranjera. El libro ha sido escrito por un grupo de docentes de la Universidad de Salamanca, la Universidad de Huelva, la UNED, el Centro Universitario Cardenal Cisneros, y la Universidad de Alcalá. Sus aportaciones han surgido de su relación con la educación universitaria y formación continua de los maestros de esta etapa de enseñanza.

Los seis capítulos del libro abarcan diferentes *aspectos y actividades* que un educador de infantil necesita conocer y dominar para promover la adquisición de una lengua extranjera en los estudiantes de cero a seis años. Los autores de los capítulos presentan sus reflexiones y propuestas en español y luego las tareas para el alumnado o profesorado en inglés. La obra incluye también un CD con los audios para los ejercicios fonéticos del primer capítulo. Además, esta publicación ofrece tres recursos para continuar profundizando en los temas: una bibliografía específica al final de cada capítulo, varios anexos al final del libro y una sección complementaria, escrita por un profesor del grupo de formación profesional del British Council, sobre el método *Total Physical Response*

El primer capítulo cubre los conceptos básicos de pronunciación, acento, ritmo, foco y entonación propios de la lengua inglesa. Eva Estebas Vilaplana (UNED) describe y propone ejercicios con las semejanzas y diferencias entre la fonética española y la inglesa. En el siguiente capítulo, el autor propone quince tareas para la integración de contenidos y el uso de una segunda lengua (L2) en Educación Infantil. El tercer capítulo señala cómo los cuentos, mitos y leyendas son recursos didácticos que fomentan la adquisición de una L2 al mantener al alumnado con niveles de motivación y curiosidad elevados. Esto a su vez permite que el

storytelling aborde contenidos interdisciplinarios u otras áreas del currículo. A continuación, los autores de la cuarta sección enumeran una serie de materiales para la enseñanza de la lengua inglesa en Educación Infantil. A su vez resaltan el beneficio de incluir recursos audiovisuales, músico-visuales, y TICs en el proceso de aprendizaje. El quinto capítulo describe dos competencias imprescindibles para un docente de infantil: la competencia comunicativa y la competencia intercultural. Para esto, el autor propone unos ejercicios basados en la enseñanza reflexivo-experiencial que promueva el desarrollo autónomo, crítico y creativo de los estudiantes a través del aprendizaje de la lengua inglesa. El libro concluye con un capítulo en el que la autora hace revisión de los aspectos curriculares didácticos de planificación y evaluación de los aprendizajes.

La presente obra representa un gran aporte para la formación del alumnado del Grado en Educación Infantil ya que considera aspectos importantes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y didácticas que necesitan para enseñar lengua inglesa. El lenguaje empleado en los capítulos es asequible tanto para los docentes que ya están trabajando como para los que aún se están formando. Finalmente, cabe recalcar que las metodologías, actividades y conceptos revisados en el libro pueden ser aplicados a la educación primaria, secundaria y de adultos.

Jeannette Valencia Robles

Universidad de Alcalá (Madrid, España)

TOPPING, K., BUCHS, C., DURAN, D., y VAN KEER, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Londres: Routledge. 186 pp. ISBN: 9781138906495.

Desde hace unos años, el aprendizaje cooperativo ha emergido como una metodología dispuesta a transformar las prácticas educativas y a contribuir al desarrollo de la cooperación, competencia básica para la sociedad del conocimiento –según la UNESCO y la OCDE–. Numerosas investigaciones respaldan su potencial, pero todavía existen múltiples barreras que dificultan su aplicación generalizada en la práctica. Aunque se han desarrollado multitud de propuestas metodológicas, es fácil

navegar a la deriva en un amplio mar de métodos y técnicas. Con el libro *Effective peer learning: From principles to practical implementation*, Topping, Buchs, Duran y van Keer acuden al rescate, ofreciéndonos una guía cuyo objetivo es ayudar a los profesionales a establecer proyectos de aprendizaje entre iguales, bien estructurados y efectivos, usando una variedad de métodos.

El libro se estructura en cuatro apartados. En el primero, se presenta el aprendizaje entre iguales, describiendo las interacciones mutuas –aprendizaje cooperativo y colaborativo, en el capítulo 1– y las interacciones direccionales –tutoría entre iguales, entre alumnos del mismo curso y entre alumnos de distintos cursos, en el capítulo 2. En el segundo apartado, se exponen los principios generales para el aprendizaje entre iguales, focalizando tanto en la preparación de los aprendices para que lleven a cabo procesos de interacción constructivos –capítulo 3– como también en la organización de la interacción en tareas académicas –capítulo 4. En el tercer apartado, se muestran propuestas prácticas para el aula, en situaciones de aprendizaje cooperativo –capítulo 5–, de tutoría entre iguales entre alumnos del mismo curso –capítulo 6– y de tutoría entre iguales entre alumnos de distintos cursos –capítulo 7. Finalmente, en el cuarto apartado –correspondiente al capítulo 8–, se recogen las conclusiones y futuras direcciones, señalando las ventajas, los problemas, el potencial y los retos del aprendizaje cooperativo, y se ofrecen consejos para maximizar los beneficios y minimizar las dificultades.

Esta organización, como indican los autores, permite que cada capítulo pueda leerse por separado con objetivos distintos, centrándose en el aprendizaje cooperativo o en la tutoría entre iguales. Lejos de adoptar un tono prescriptivo, los autores consiguen vincular teoría y práctica para invitar al lector a reflexionar. Un coherente y cuidado itinerario nos lleva progresivamente desde la delimitación conceptual del aprendizaje cooperativo hasta la concreción a la práctica, a través de una exquisita claridad expositiva que permite integrar una amplia variedad de fuentes bibliográficas y propuestas metodológicas. El apartado de cierre pone el broche final, sintetizando los principales aprendizajes y explicitando su utilidad para llevar a cabo programas de aprendizaje entre iguales con éxito.

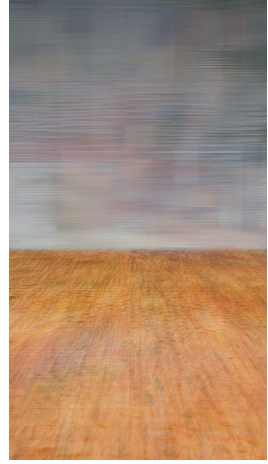
Centrándonos en los ejemplos de proyectos de aprendizaje entre iguales, que se recogen en el tercer apartado del libro, cabe destacar la

amplia variedad de las veinte propuestas, que provienen de distintos países –Estados Unidos, Reino Unido, España, Escocia, México, Bélgica, Israel, Canadá, Francia y Suiza– y abordan distintas etapas educativas –educación primaria, secundaria y universidad– y disciplinas –lectura, lenguas extranjeras, matemáticas, psicología, estadística, educación física, argumentación, ciencias de la educación y formación médica. Al igual que en el resto de apartados, cabe señalar la clara exposición y organización del contenido presentado –ayudándose de tablas y figuras para facilitar la comprensión del lector–, así como la vinculación entre investigación y práctica educativa, que en este caso se concreta al final de cada propuesta en un subapartado que recoge las evidencias científicas que la sustentan.

En conclusión, se trata de un libro de lectura muy recomendada para una amplia variedad de públicos: desde aquellos profesionales de la educación que quieran empezar a utilizar el aprendizaje cooperativo en cualquier etapa educativa, hasta aquellos que ya lo usen y quieran mejorar sus prácticas, e incluso para aquellos que todavía no estén convencidos sobre su aplicación en las aulas. Como advierten los autores, el libro puede tener –deseablemente– un impacto potencial en el entorno del lector, al convertirse este último en un modelo para ayudar a otras personas a aprender a utilizar el aprendizaje cooperativo. En definitiva, Topping (University of Dundee), Buchs (University of Geneva), Duran (Universitat Autònoma de Barcelona) y van Keer (Ghent University) nos presentan una obra con proyección internacional que, vinculando magistralmente teoría y práctica, consigue dar respuesta a las inquietudes de muchos profesionales y nos anima a remar juntos para avanzar en la implementación del aprendizaje cooperativo en nuestras aulas.

Jesús Ribosa Martínez

Graduado en Educación Primaria (Mención en Lengua Inglesa) y estudiante del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación



Memoria 2016

Memoria 2016 de la Revista de Educación

José Luis Gaviria

Editor jefe

Esta memoria es un resumen de la actividad editorial de la *Revista de Educación* durante el año 2016. Recoge los datos estadísticos sobre los artículos recibidos y publicados y las principales novedades producidas en la edición de la revista.

En este tercer número, junto a esta memoria, aparece la relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período.

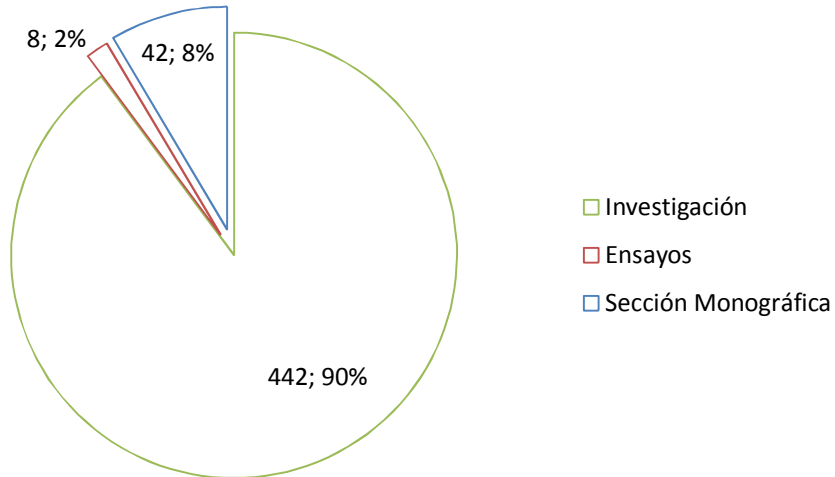
Artículos recibidos y publicados en 2016

Artículos recibidos por secciones

En la redacción de la revista se han recibido un total de 492 artículos a lo largo de 2016, lo que representa un incremento de, aproximadamente, el 10% respecto al año 2015. La distribución por secciones se representa en el Gráfico I.

La sección de investigaciones sigue siendo la que ha recibido un porcentaje mayor de originales, con un 90%.

GRÁFICO I. Artículos recibidos en 2016 por secciones

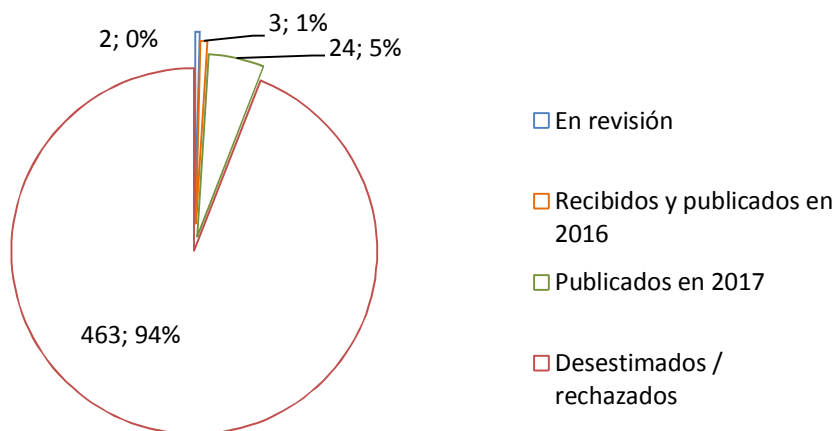


Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2016

Del total de artículos llegados a la redacción, un 94 % ha sido rechazado o desestimado.

De todos los artículos de investigación recibidos en 2016, 2 están en revisión, 463 han sido desestimados o rechazados, 3 han sido aceptados y publicados en 2016 y 24 han sido publicados en 2017. El resto de los artículos publicados o aceptados para publicación en 2016 no se recibieron en 2016, y por lo tanto no forman parte del cómputo.

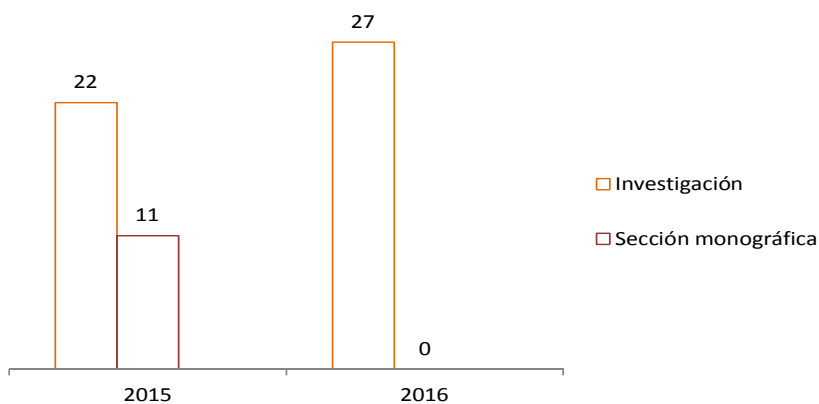
GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2016



En 2016 la revista ha publicado un total de 27 artículos.

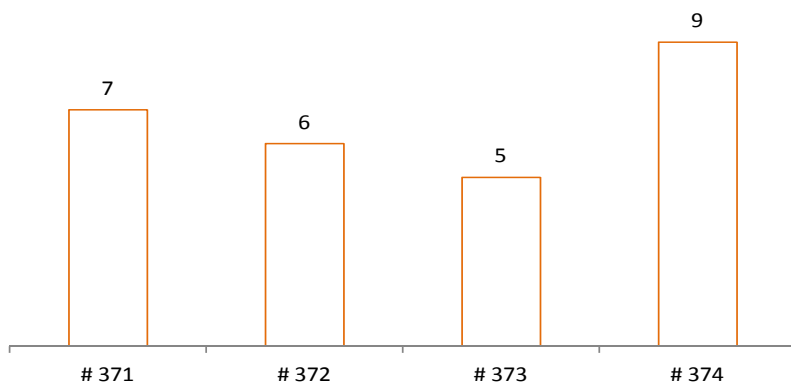
El siguiente gráfico recoge la comparativa de artículos publicados en las diferentes secciones (2015-2016).

GRÁFICO III. Comparativa de artículos por secciones (2015-2016)



El Gráfico IV recoge la distribución del conjunto de artículos publicados en 2016 en los diferentes números de la revista.

GRÁFICO IV. Artículos publicados en 2016 en cada número de la revista



La política editorial de la revista tiene como prioridad publicar artículos atendiendo especialmente a su alta calidad científica y al interés general. Esto implica un menor número de originales publicados con relación a periodos anteriores de la revista. Esta reducción en el número de originales y los criterios más estrictos para su selección se ha traducido en una mejora de los índices de impacto de la Revista de Educación, como veremos más adelante.

Temas de la sección monográfica en 2015

Desde el número 361 la sección monográfica de la revista ha desaparecido de los números individuales. La política editorial establece que como máximo se publicará un número con una sección monográfica al año, y siempre atendiendo al especial interés del tema seleccionado.

Proceso editor: gestión, revisión y publicación de artículos

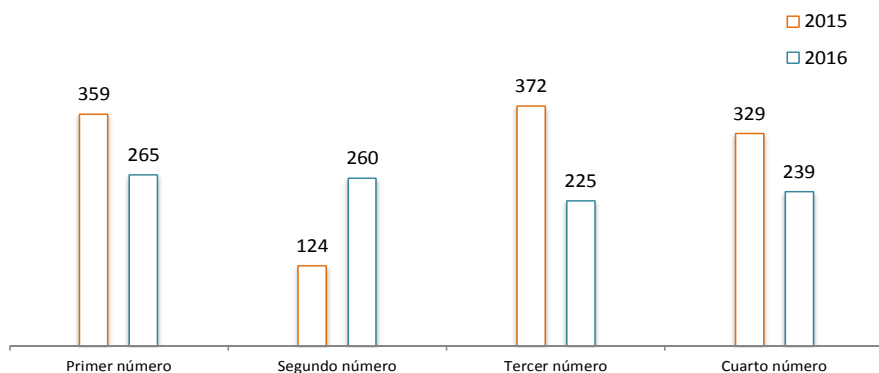
Tiempo medio entre recepción de artículos y publicación definitiva

En el Gráfico V podemos ver el tiempo medio expresado en días transcurridos desde su recepción hasta su publicación definitiva.

Como podemos comprobar en el gráfico V el tiempo medio transcurrido entre la recepción de los originales hasta su publicación ha ido reduciéndose paulatinamente durante 2016, a pesar del incremento señalado en la cantidad de originales recibidos. Este tiempo depende básicamente de la cantidad de artículos que se reciben en la redacción de la revista y, fundamentalmente, de la diligencia de los evaluadores externos.

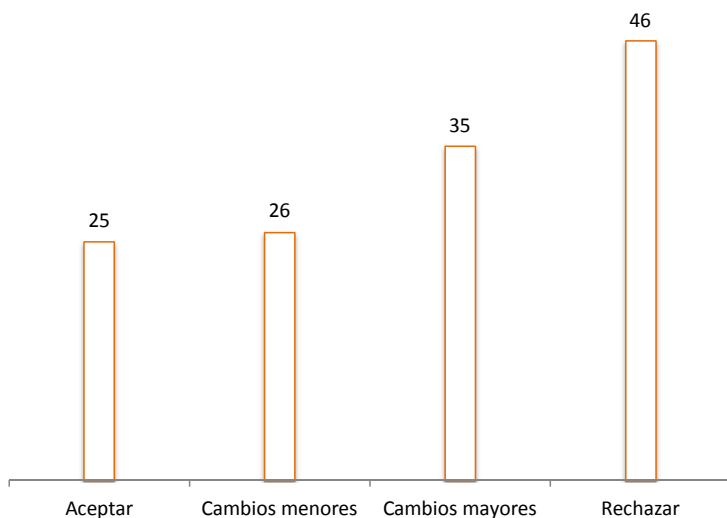
Es un objetivo central de la redacción de la revista la reducción de este tiempo de proceso para bien no sólo de la propia publicación sino especialmente de los autores, Cuanto menor sea el tiempo transcurrido desde que una investigación se ha terminado hasta que la comunidad científica y académica puede conocerlos, mejor es para dicha comunidad y para los propios autores que publican. Pero también en el caso de los artículos que finalmente son rechazados, es conveniente que los autores dispongan de esa información a la máxima brevedad, bien para hacer las modificaciones que sean pertinentes, o bien para tratar de encontrar otro medio editorial más apropiado para sus trabajos. Por este motivo la redacción de la *Revista de Educación* está haciendo un esfuerzo para que en el mínimo tiempo posible pueda comunicarse la situación a los autores de los artículos que son desestimados en una primera revisión. Esto facilita a los propios autores la búsqueda de alternativas para sus trabajos y reduce en una menor presión sobre el conjunto de los evaluadores de la revista, que pueden concentrarse en unos artículos que ya han pasado un filtro previo.

GRÁFICO V. Tiempo medio entre la recepción y la publicación definitiva de números homólogos (2015-2016)



Estadísticas de revisión 2016

GRÁFICO VI: Tiempo (días naturales) medio de respuesta a la solicitud de revisión (2016)

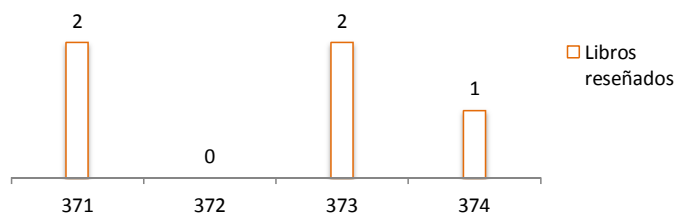


De este gráfico, puede deducirse que los revisores cumplen, de forma generalizada, con el plazo de revisión solicitado. Hay que destacar que se trata de valores medios, lo que quiere decir, naturalmente, que en algunos casos particulares el proceso puede prolongarse más, o reducirse significativamente. Como podemos ver es precisamente en los casos en los que se produce rechazo donde más se dilata el plazo de tiempo.

Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Durante 2016 se publicaron 5 reseñas. En el Gráfico VII se muestra la distribución, por números, de los libros reseñados.

GRÁFICO VII. Libros reseñados en cada número publicado en 2016



Estrategia editorial y resultados

Durante 2016 ha continuado el proceso iniciado a finales del año 2005, con el fin de alinear la *Revista de Educación* con los indicadores de calidad más exigentes establecidos para las revistas científicas y mejorar su factor de impacto, especialmente en las bases de datos internacionales de prestigio.

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

Bases de Datos Nacionales

- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- BEG (GENCAT)
- ISOC
- PSICODOC
- DIALNET
- 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 Index Directory
- LATINDEX (Iberoamericana)
- Sociological Abstracts (CSA Illumina)
- PIO (Periodical Index Online, Reino Unido)
- IRESIE (México)
- ICIST (Canadá)
- HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography)
- SWETSNET (Holanda)

Plataformas de evaluación de revistas

- SCImago Journal & Country Rank (SJR)
- CARHUS Plus+
- Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR)
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC)
- Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)

Catálogos Nacionales

- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC)
- Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)

- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas_(Ministerio de Educación)

Catálogos Internacionales

- WorldCat (USA)
- Online Computer Library Center (USA)
- Library of Congress (LC)
- The British Library Current Serials Received
- King's College London
- Catalogue Collectif de France (CCFr)
- Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- COPAC, National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido)
- SUDOC, Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia)
- ZDB, Zeitschriftendatenbank (Alemania)

Thomson-Reuters publicó en junio de 2016 el factor de impacto 2015 de las revistas indexadas en el Social Sciences Citation Index (SSCI).

La *Revista de Educación* tiene un factor de impacto de 0,845 en el JCR, ocupando la posición 124 de 231 en el conjunto de revistas de la disciplina Education & Educational Research. Este índice corresponde a la evaluación de los artículos publicados en los años 2014 y 2013.

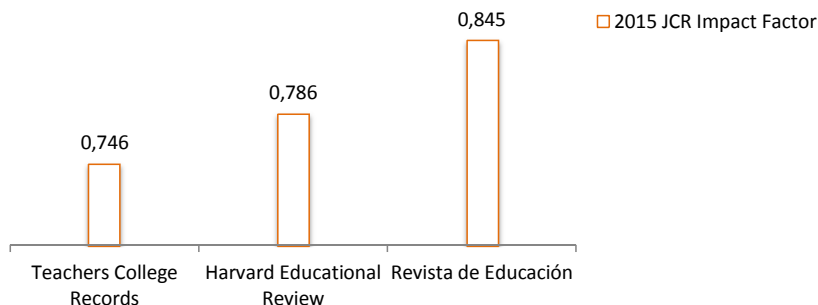
En los listados del producto Journal Citation Reports (JCR) de Thomson Reuters publicados en junio de 2016, la *Revista de Educación* ha mejorado notablemente su factor de impacto (indicador que relaciona el número de citas recibidas con el número de artículos publicados) respecto a la edición del año anterior (2014). El factor de impacto correspondiente al año 2015 es 0,845 mientras que el factor de impacto de 2014 fue 0,241.

La revista ha pasado de estar indexada en el cuartil 4 de la distribución de factor de impacto al cuartil 3 en la materia Education & Educational Research y su posición ha pasado de ser la 204 de 224 a 123 de 230.

El número de citas recibidas en 2015 por los artículos publicados en 2014 y 2013 ha sido 685 frente a 318 recibidas en 2014 por los artículos publicados en 2013 y 2012. Desde 2010 la revista ha alcanzado su mayor factor de impacto y también el mayor de los calculados con una ventana de citación de cinco años (0,772), así como su valor máximo de vida media de la cita, indicador que implica que la mitad de los artículos citados en 2015 de entre los publicados en la *Revista de Educación* lo fueron en un periodo de hasta 6,8 años atrás. Este indicador proporciona una aproximación a la vigencia de los artículos publicados desde 2009. La revista ocupa la posición 849 de 2114 revistas entre las pertenecientes a Ciencias Sociales en general (Cuartil 2).

El último índice publicado de la RE la sitúa por encima de algunas de las revistas más prestigiosas y con más tradición en el área, como Harvard Educational Review, con 0,786 o Teachers College Records, con 0,746.

GRÁFICO VIII. Factor de impacto 2015 (JCR). Harvard Educational Review, Teachers College Records y Revista de Educación.



Debemos sin embargo señalar que a pesar de que estos indicadores son una buena muestra de la calidad general de la revista, existen múltiples factores que afectan a su estabilidad. Esto quiere decir que si se analizan los números correspondientes los indicadores de esas revistas prestigiosas con las que nos comparamos, puede verse que hay una variabilidad relativamente grande y que no conviene fijarse solamente en

estos índices a pesar de que sean muy positivos. Se trata de mantener una línea editorial estable que garantice una buena posición de la revista en la consideración de la comunidad académica y educativa a la que sirve.

Puede encontrarse más información sobre *Journal Citation Reports* y el factor de impacto en el enlace www.accesowok.fecyt.es/jcr/

Asimismo, es destacable que la *Revista de Educación* se encuentra en la sexta posición según índice H5 entre las principales publicaciones en español en Google Scholar Metrics (100 revistas), con un valor del índice 25, siendo la revista exclusivamente de educación con el valor más alto en esta métrica.

Novedades y difusión de la revista

La *Revista de Educación* se publica exclusivamente en formato electrónico, aunque cabe la opción de recibirla en papel si se solicita expresamente a la Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para lo que se ha establecido un servicio de impresión bajo demanda. Esta misma opción es la que da servicio a las suscripciones (individuales e institucionales), la venta y el canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio que ingresan en los fondos de la Biblioteca de Educación.

En 2016 se ha continuado con la edición de un Newsletter con el que se abrió un canal adicional de comunicación entre la revista y sus lectores. Los contenidos que se incluyen en este boletín están relacionados con las novedades de la Revista de Educación.

Se ha invitado a los autores a participar en el blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con el envío de un post relacionado con los contenidos reflejados en el artículo publicado en la revista.

75 Aniversario de la publicación del primer número de la Revista Nacional de Educación

El 27 de junio de 2016, de 4 a 8 de la tarde se celebró, en el salón de actos del MECD, la conmemoración del 75 aniversario de la publicación

del primer número de la Revista Nacional de Educación, antecedente de nuestra Revista de Educación. El programa de este acto incluyó dos conferencias y una mesa redonda.

La primera conferencia, impartida por el Editor Jefe de la Revista de Educación. Se tituló, “La *Revista de Educación* en el siglo XXI: perspectivas”.

La segunda conferencia fué impartida por el Dr. Peter Csermely, de la Universidad de Semmelweis (Budapest) y su título fue, “75 years of talent support: STEM, e-network and European dimensions”.

A continuación se celebró una mesa redonda sobre el tema “El papel de las revistas de educación en la investigación educativa en España”, moderada por el profesor Javier Tourón Figueroa, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de la Rioja-Unir, y vocal del Consejo Editorial de la Revista de Educación.

En la mesa redonda intervinieron los profesores Alejandro Tiana Ferrer, Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y Rector Magnífico de la UNED y uno de los anteriores directores de la Revista de Educación, y el profesor José Antonio Ibáñez-Martín, Catedrático Emérito de Filosofía de la Educación, Vice-Rector de Ordenación Docente y Doctorado de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Director de la Revista Española de Pedagogía.

Además del público asistente muchas otras personas pudieron participar en esta conmemoración gracias a la retransmisión por streaming del mismo.

Agradecimientos

No podemos terminar esta memoria sin el reconocimiento y el agradecimiento a todos los que la hacen posible, desde los autores que muestran su aprecio enviando sus originales, pasando por los revisores que de manera desinteresada y objetiva hacen su valoración, hasta todo el personal que colabora para que la *Revista de Educación* sea físicamente posible. Con la ayuda de todos ellos la *Revista de Educación* continuará su esfuerzo para prestar el mejor servicio a la educación y a la comunidad educativa, permitiendo el intercambio fluido y vivo de los resultados de la mejor investigación científica en este ámbito.

ÍNDICE DE AUTORES. AÑO 2016

GARCÍA-ARACIL, ADELA
ARNAL-BAILERA, ALBERTO
PLATAS-GARCÍA, ALEJANDRA
JIMÉNEZ LLANOS, ANA B.
LAHUERTA MARTÍNEZ, ANA CRISTINA
PONCE GEA, ANA ISABEL
CASTRO, ÁNGELA
CIRASO-CALÍ, ANNA
OLLER-MARCÉN, ANTONIO M.
SANS-MARTÍN, ANTONIO
JARAUTA, BEATRIZ
SUREDA GARCIA, BERNAT
ALBERT, CECILIA
ARIAS ARANDA, DANIEL
ARIAS ARANDA, FRANCISCA COMAS RUBÍ
SERRANO PASTOR, FRANCISCA JOSÉ
LORENZO, FRANCISCO
BARCELÓ BAUZÀ, GABRIEL
OTERO CABROL, GABRIEL
GRATACÓS CASACUBIERTA, GLORIA
LUQUE AGULLÓ, GLORIA
AGUD-MORELL, INGRID
NEIRA, ISABEL
GIL FLORES, JAVIER
GUÀRDIA OLMOS, JOAN
ORTUÑO MOLINA, JORGE
SÁIZ SERRANO, JORGE
CRUZ OROZCO, JOSÉ IGNACIO
MEDINA, JOSÉ LUIS
AVILÉS MARTÍNEZ, JOSÉ MARÍA
FAÍLDE GARRIDO, JOSÉ MARÍA
MUÑOZ-ESCOLANO, JOSÉ MARÍA
CASTRO-MANZANO, JOSÉ MARTÍN
SARMIENTO-CAMPOS, JOSÉ-ANTONIO
MUÑIZ-RODRÍGUEZ, LAURA
RUIZ SORIANO, LAURA

SANTANA VEGA, LIDIA E.
CRUZ, LORENA
PAULINO TOGNETTA, LUCIENE REGINA
GARCÍA, LUIS FELICIANO
RODRÍGUEZ MUÑIZ, LUIS J.
BUENO-ALASTUEY, M^a CAMINO
BOBOWIK, MAGDALENA
LUCERO, MANUEL
RAMOS ÁLVAREZ, MANUEL MIGUEL
MONTANERO, MANUEL
RAPOSO-RIVAS, MANUELA
PÉREZ BENAVENT, MARIA JOSEP
CARRERA FERNÁNDEZ, MARÍA VICTORIA
DE LA CABA-COLLADO, MARÍA-ÁNGELES
FERNÁNDEZ, MARÍA-JESÚS
LÓPEZ-JURADO PUIG, MARTA
VALCKE, MARTIN
PRAT, MONTSERRAT
GORGORIÓ, NÚRIA
BUSTINZA SÁNCHEZ, OSCAR F.
STANDISH, PAUL
ALONSO VELÁZQUEZ, PEDRO
SALES LUIS DA FONSECA ROSÁRIO, PEDRO JOSÉ
PINEDA-HERRERO, PILAR
PINEDA-HERRERO, RAFAEL LÓPEZ-ATXURRA
LÓPEZ FACAL, RAMÓN
DJUNDUBAEV, RUSLAN
VÁZQUEZ DACOBA, SARA
GUBBINS FOXLEY, VERÓNICA
REYES-MEZA, VERÓNICA
CEBRIÁN-ROBLES, VIOLETA
TRIADÓ-IVERN, XAVIER M.
CID FERNÁNDEZ, XOSÉ MANUEL

ÍNDICE DE REVISORES. AÑO 2016

ACOSTA RODRÍGUEZ, VÍCTOR MANUEL
AGUIRRE OCAÑA, ANA MARÍA
ALBA PASTOR, CARMEN
ALIAGA, FRANCISCO M.
ALVAREZ RODRÍGUEZ, DOLORES
AMENGUAL-PIZARRO, MARIAN
ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX
ANTÓN PÉREZ, JOSÉ IGNACIO
AREA, MANUEL
ARRAIZ PEREZ, ANA
ARRIBAS GALARRAGA, SILVIA
ASENSIO MUÑOZ, INMACULADA
AZPILLAGA, VERONICA
BAELO ÁLVAREZ, ROBERTO
BALART, PAU
BARÓ LAMBIAS, MÓNICA
BARBERA ORTEGA, MARIA DEL CARMEN
BERNAL BRAVO, CESAR
BERNAL GUERRERO, ANTONIO
BISQUERRA ALZINA, RAFAEL
BLANCO BLANCO, ÁNGELES
BOLÍVAR BOTÍA, ANTONIO
BRUNET ICART, IGNASI
CÁCERES RECHE, MARÍA PILAR
CABERO ALMENARA, JULIO
CABRERA RODRÍGUEZ, ANGÉLICA
CABRERA RODRÍGUEZ, LEOPOLDO
CALAF MASACHS, MARIA ROSER
CALDERÓN ALMENDROS, IGNACIO
CARIDE GÓMEZ, JOSÉ ANTONIO
CARREÑO, MIRYAM
CARRILLO FLORES, ISABEL
CASTILLA MESA, M^a TERESA
CASTRO INOSTROZA, ANGELA NOLFA
CLEMENTE FUENTES, LUISA
CORDÓN LAGARES, ENCARNACIÓN

CORONEL LLAMAS, JOSÉ M.
CORREDERA GONZÁLEZ, AZUCENA
CUBO DELGADO, SIXTO
CUENCA LÓPEZ, JOSÉ MARÍA
DÍEZ-BEDMAR, MARÍA BELÉN
DE LA HERRÁN GASCÓN, AGUSTÍN
DE LA TORRE CRUZ, MANUEL JESÚS
DEL OLMO PINTADO, MARGARITA
DEL POZO ANDRÉS, MARÍA DEL MAR
DIETZ, GUNTHER
DOMÍNGUEZ FIGAREDO, DANIEL
EGIDO GÁLVEZ, INMACULADA
ELEXPURU ALBIZURI, ITZIAR
ELOSUA, MARIA ROSA
ESCARDÍBUL FERRÁ, JOSEP-ORIOI
ESPINOZA, RICARDO
ESTEPA GIMÉNEZ, JESÚS
EXPÓSITO CASAS, EVA
FEITO ALONSO, RAFAEL
FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, MIGUEL
FERNÁNDEZ CRUZ, MANUEL
FERNÁNDEZ NAVAS, MANUEL
FERNÁNDEZ SIERRA, JUAN
FERNÁNDEZ SORIA, JUAN MANUEL
FERNÁNDEZ ZÚÑIGA, ALICIA
FLECHA GARCÍA, RAMÓN
FONTAL MERILLAS, OLAIA
GALÁN, ARTURO
GALLARDO VIGIL, MIGUEL ÁNGEL
GARCÍA AMILBURU, MARÍA
GARCÍA LABORDA, JESÚS
GEWERC, ADRIANA
GIL CANTERO, FERNANDO
GIL FLORES, JAVIER
GIL GALVÁN, M^a ROSARIO
GIMÉNEZ LÓPEZ, JOSÉ LUIS
GOENECHEA PERMISAN, CRISTINA
GÓMEZ CARRASCO, COSME

GONZÁLEZ BARBERA, CORAL
GONZÁLEZ SUCH, JOSÉ
GONZÁLEZ-PALOMARES, ALBA
GONZÁLEZ SANMAMED, MERCEDES
GRAD, HÉCTOR MARIO
GUARRO PALLÁS, AMADOR
GUTIÉRREZ BRAOJOS, CALIXTO
HERNÁNDEZ, DANIEL
HERNÁNDEZ DE LA TORRE, ELENA
HERNÁNDEZ CARDONA, FRANCESC XAVIER
IBORRA CUÉLLAR, ALEJANDRO
RODRÍGUEZ IZQUIERDO, ROSA MARÍA
JIMÉNEZ, EVA
JOARISTI OLARIAGA, LUIS
LÓPEZ FACAL, RAMÓN V.
LÓPEZ MARTÍN, ESTHER
LÓPEZ-HERNÁNDEZ, FERNANDO ANTONIO
LATORRE MEDINA, MARÍA JOSÉ
LLINÀS AUDET, XAVIER
LORENZO, JUAN ANTONIO
LORENZO MOLEDO, MAR
LUCAS MANGAS, SUSANA
LUIS-PASCUAL, JUAN CARLOS
MÁRQUEZ LÓPEZ, JORGE
MAÑANA RODRÍGUEZ, JORGE
MANSO, JESÚS
MARCELO GARCÍA, CARLOS
MARGALEF GARCÍA, LEONOR
MARHUENDA, FERNANDO
MARTÍN CÁCERES, MYRIAM
MARTÍN SOLBES, VÍCTOR MANUEL
MARTÍNEZ RUIZ, M. ÁNGELES
MARTÍNEZ ÁLVAREZ, LUCIO
MIRALLES MARTÍNEZ, PEDRO
MUÑOZ CATALÁN, MARÍA DE LA CINTA
MURGA MENOYO, MARÍA ÁNGELES
MURILLO ESTEPA, PAULINO
NAVAL, CONCEPCIÓN

NAVARRO ASENCIO, ENRIQUE
NAVAS, JULIA
NEGRÍN FAJARDO, OLEGARIO
ORTEGA CARPIO, M^a LUZ
ORTUÑO MOLINA, JORGE
OSUNA NEVADO, CARMEN
PÉREZ CARBONELL, AMPARO
PÉREZ JUSTE, RAMÓN
PALLISERA DÍAZ, MARIA
PAREDES-LABRA, JOAQUÍN
PEÑA SAAVEDRA, VICENTE
PEÑA-LÓPEZ, ISMAEL
PERALBO UZQUIANO, MANUEL
PÉREZ ESTEVE, PILAR
PIRES JIMÉNEZ, LUIS
PORTELA PRUAÑO, ANTONIO
POZO, JUAN IGNACIO
POZO LORENTE, TERESA
POZO MUÑOZ, CARMEN
RABAZAS ROMERO, TERESA
RAPOSO RIVAS, MANUELA
RAZO, ANA ELIZABETH
REBOLLO QUINTELA, NURIA
REBOLLO-CATALÁN, MARÍA ÁNGELES
REYERO GARCÍA, DAVID
RICO ROMERO, LUIS
RIVAS FLORES, JOSÉ IGNACIO
RIVERO GRACIA, M.PILAR
RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIO
RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO
RODRÍGUEZ MUÑIZ, LUIS J.
RODRÍGUEZ ROMERO, MAR
ROMAÑA BLAY, TERESA
ROMERO PÉREZ, CLARA
ROMERO-SÁNCHEZ, BALDOMERO EDUARDO
ROMERO-IRIBAS, ANA
RUIZ CORBELLA, MARTA
RUIZ DE MIGUEL, COVADONGA

RUSINEK MILNER, GABRIEL
SÁNCHEZ AGUSTÍ, MARÍA
SAIZ-MANZANARES, MARÍA CONSUELO
SALES CIGES, M^a AUXILIADORA
SAN FABIÁN MAROTO, JOSÉ LUIS
SANTÍN, DANIEL
SANTANA VEGA, LIDIA ESTHER
SANTOS REGO, MIGUEL ÁNGEL
SANZ-MAGALLÓN REZUSTA, GONZALO
SEVILLA PAVÓN, ANA
SOUTO, XOSÉ MANUEL
SUSINOS RADA, TERESA
THOILLIEZ RUANO, BIANCA
TIANA FERRER, ALEJANDRO
TORREGO SEIJO, JUAN CARLOS
TRILLA BERNET, JAUME
UTRILLA DE LA HOZ, ALFONSO
VALDERRAMA BARES, PEDRO ANTONIO
VALLE, JAVIER M.
VAQUERO GARCÍA, ALBERTO
VERA ARANDA, ÁNGEL LUIS
VERA MUÑOZ, RAÚL
VIÑAO FRAGO, ANTONIO
VILA MERINO, EDUARDO SALVADOR
YÁÑEZ-MARQUINA, LARA
ZABALZA BERAZA, MIGUEL ÁNGEL

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO línea: 030-15-016-X

NIPO ibd: 030-15-017-5

ISSN línea: 1988-592X 0034-8082

ISSN papel: 0034-8082

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