

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 358 MAYO – AGOSTO 2012

Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Calidad de Revistas
Científicas Españolas
FECYT | www.fecyt.es | 2011

revista de
eEDUCACIÓN



Nº 358 MAYO-AGOSTO 2012

revista de
EDUCACIÓN
Nº 358 mayo-agosto 2012

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono (+34) 91 745 92 29
redaccion.revista@meecd.es

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

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

Edición: 2012
NIPO: 030-12-087-4
ISSN: 0034-592-X
Depósito Legal: M.57/1958

Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S. L
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13- 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Montserrat Gomendio Kindelan
Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES/MEMBERS

María Amparo Camarero Olivas
Secretaría General de Universidades

Xavier Gisbert de Cruz
Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas
Director General de Formación Profesional

Federico Morán Abad
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Ismael Sanz Labrador
Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Carmen Aguilera Lucio-Villegas
Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Ismael Sanz Labrador

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

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

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: Beatriz González Dorrego

Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda
Paloma González Chasco / Página web
Lucía Álvarez Vivas / Página web
Alicia López Mendoza
Laura Mora Aprile
Nuria Manzano Soto / apoyo al proceso editor
Gúdula Pilar García Angulo / portada

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany)); Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos); Mark Bray (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); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M.ª Ángeles Galino; J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M.ª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puellas (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo; Juana M.ª Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación, 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, tres ordinarios y uno extraordinario. Los números ordinarios tienen cuatro secciones: *Monográfica* (agrupa los artículos sobre un tema solicitados y recibidos mediante convocatoria temática abierta), *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas 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. Por su parte, el número extraordinario se dedica en su totalidad a un tema de especial relevancia y actualidad en ese período, y su contenido recoge exclusivamente aquellos trabajos recibidos y aceptados en esa convocatoria temática.

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.revistaeducacion.mecd.gob.es), 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), ***Revista de Educación se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.***

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).

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

Presentation

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

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

From 2006 to the second number of 2012 (May-August 358), *Revista de Educación* was published in a double format, paper and electronic. The paper edition included all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.mecd.gob.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. From the 358 number *Revista de Educación* becomes exclusively an online publication.

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

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *National databases*: ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases*: 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).
- *Journal evaluation systems*: 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).
- *Directories*: Ulrich's Periodicals Directory.
- *National catalogues*: 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).
- *International catalogues*: 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 (CCFF), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

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

Monográfico

Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria / Equity and Diversity in Compulsory Education

Editoras invitadas: Teresa Aguado Odina y Belén Ballesteros Velázquez.

TERESA AGUADO ODINA Y BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria	12
PATRICIA MATA BENITO Y BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros	17
CARMEN OSUNA NEVADO. En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica.....	38
M. ^a TERESA POZO LLORENTE, MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA Y MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO. Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso.....	59
INÉS GIL-JAURENA. Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural.....	85
MARGARITA DEL OLMO PINTADO. Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace	111
M. ^a ÁNGELES REBOLLO CATALÁN, JOAQUÍN PIEDRA DE LA CUADRA, ARIANNA SALA, ASSUMPTA SABUCO CANTÓ, JAVIER SAAVEDRA MACÍAS Y MIGUEL BASCÓN DÍAZ. La equidad de género en educación: descripción y análisis de buenas prácticas educativas	129
M. ^a AUXILIADORA SALES CIGES, REINA FERRÁNDEZ BERRUECO Y ODET MOLINER GARCÍA. Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación	153

Investigaciones y estudios

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ. Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado	175
---	-----

ODET MOLINER GARCÍA, M. ^a AUXILIADORA SALES CIGES, REINA FERRÁNDEZ BERRUECO, LIDÓN MOLINER MIRAVET Y ROBERT ROIG MARZÁ. Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados..	197
ENRIQUE B.ARRANZ FREJO, FERNANDO OLABARRIETA ARTETXE, AINHOA MANZANO FERNÁNDEZ, JUAN LUIS MARTÍN AYALA Y NURIA GALENDE PÉREZ. Escala <i>Etxadi Gangoiti</i> : una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de 2 años de edad	218
ZOIA BOZU Y FRANCESC IMBERNÓN MUÑOZ. El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos	238
MERCEDES GARCÍA GARCÍA, DIANA GARCÍA CORONA, CHANTAL BIENCINTO LÓPEZ E INMACULADA ASENSIO MUÑOZ. Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva....	258
TIBERIO FELIZ MURIAS. Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria.....	282
JUAN E. JIMÉNEZ, LINDA S. SIEGEL, ISABEL O'SHAHANAN Y SILVIA MAZABEL. Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa.....	310
BÁRBARA LORENCE LARA, MARÍA VICTORIA HIDALGO GARCÍA, LUCÍA JIMÉNEZ GARCÍA Y LUCÍA ANTOLÍN SUÁREZ. Evaluación de la implementación de dos programas de prevención de drogodependencias en el sistema educativo andaluz: <i>Dino</i> y <i>Prevenir para vivir</i>	334
JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ Y SALVADOR ALCARAZ GARCÍA. Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas.....	357
JAVIER SALINAS JIMÉNEZ Y DANIEL SANTÍN GONZÁLEZ. Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006	382
EDUARDO ENCABO FERNÁNDEZ, AMANDO LÓPEZ VALERO E ISABEL JEREZ MARTÍNEZ. Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea	406
MARTA GRÀCIA GARCÍA, NÚRIA CASTELLS GÓMEZ Y SANDRA ESPINO DATSIRA. Resúmenes para aprender en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato.....	426
MIGUEL ÁNGEL VERDUGO ALONSO Y ALBA RODRÍGUEZ AGUILELLA. La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales .	450
MARÍA CONSUELO MONTERRUBIO Y TOMÁS ORTEGA. Creación y aplicación de un modelo de valoración de textos escolares matemáticos en Educación Secundaria	471
FERNANDO DOMÉNECH BETORET. Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula.....	497
JUAN CARLOS GONZÁLEZ-FARACO Y ANITA GRAMIGNA. La libertad posible: ideas para una educación para la ciudadanía activa a partir de la obra de Michel Foucault	523

PERE SOLER, MARÍA PALLISERA, ANNA PLANAS, JUDIT FULLANA Y MONTSERRAT VILÀ. La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora	542
DAVID LASAGABASTER Y MICHAEL CLYNE. Ejemplos de buenas prácticas dirigidas al fomento del multilingüismo en Australia	563
MARÍA NOVO VILLAVERDE Y MARÍA JOSÉ BAUTISTA-CERRO RUIZ. Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas	583

Ensayos e informes

MARIO DE MIGUEL DÍAZ, JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO, JOSÉ LUIS BELVER DOMÍNGUEZ Y MARI CRUZ ARGÜELLES LAVIANA. Evaluación de la inserción laboral de los participantes en la Formación Profesional para el empleo en Asturias.....	599
--	-----

Experiencias educativas (innovación)

ALFONSO BLÁZQUEZ MUÑOZ Y VIRGINIA MARTÍNEZ-LOZANO. La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad	618
--	-----

Reseñas y libros recibidos	631
---	-----

Editorial

Memoria 2011 de la <i>Revista de Educación</i> / <i>Revista de Educación 2011 Annual Report</i>	647
--	-----

Revisores externos del año 2011 / Peer Review (2011)	668
---	-----



Monográfico

**Equidad y diversidad en la Educación
Obligatoria**

**Equity and Diversity in Compulsory
Education**

Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria

Presentation. Equity and Diversity in Compulsory Education

Teresa Aguado Odina
Belén Ballesteros Velázquez

UNED. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España.

La Educación Obligatoria debe ser buena para todos puesto que la escuela sigue siendo una vía insustituible para alcanzar objetivos valiosos en educación, tanto en el ámbito colectivo como en el individual. La educación tiene impacto en la salud, en los indicadores sociales, en la participación política, en la igualdad de oportunidades, en la tasa de necesidades económicas, en los ingresos, en la productividad y en la distribución de beneficios sociales. La educación ofrece oportunidades a las personas para decidir sobre sus propias vidas, utilizar sus capacidades, cuidarse a sí mismas y cuidar de otros, mantener altas expectativas e intereses, y hacer posible su participación social y política.

Este monográfico sobre *Equidad y diversidad en Educación Obligatoria* se ofrece a partir de esta idea inicial y también porque sabemos que hoy en día la escuela no es buena para todos los estudiantes; al menos no igual de buena para todos. Los artículos que lo componen aportan reflexiones y evidencias que pretenden contribuir a que la Educación Obligatoria sea buena para todos y no solo para algunos; es decir, que alcance los objetivos que reconocemos como valiosos con todos los estudiantes.

Nuestras premisas son el reconocimiento de la diversidad humana como normalidad y la asunción de la igualdad como un compromiso ético para los educadores. Es

urgente luchar contra visiones fatalistas y deterministas de la educación que niegan la capacidad de todos para aprender y colocan en los estudiantes la responsabilidad de beneficiarse de la experiencia escolar. Es la escuela la responsable de ofrecer un lugar seguro a todos los estudiantes en el que vivan experiencias significativas orientadas a alcanzar los objetivos que al comienzo hemos planteado.

Estudios recientes en los que hemos participado (Grupo INTER, 2010) describen lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y nos alertan acerca de cómo esto influye en las experiencias y en los resultados que los estudiantes alcanzan. Las escuelas discriminan a los estudiantes, y los mecanismos que provocan esta discriminación tienen que ver, de forma muy significativa, con la concepción de la diversidad presente en los centros escolares.

Esta concepción está implícita y legitima las decisiones que los centros adoptan en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se practican; la forma en que motivan y estimulan a los estudiantes; las fórmulas de comunicación con las familias y la comunidad; los criterios y procedimientos utilizados para evaluar a los estudiantes.

De forma mayoritaria, los centros muestran una visión problemática de la diversidad asociada a deficiencias que deben ser superadas o compensadas. Se definen categorías (edad, lengua, religión, género, inteligencia, nacionalidad, etc.) a priori y los estudiantes son adscritos a ellas. Se formulan expectativas acerca de los estudiantes por su identificación con un grupo u otro de los establecidos por estas categorías (P. ej., si eres inmigrante, o no hablas la lengua oficial de la escuela, o has obtenido una baja puntuación en una prueba diagnóstica, se espera que no te vaya bien en la escuela). Y todos conocemos bien las consecuencias de esto o «el cumplimiento de la profecía». Estas prácticas son manifestaciones de creencias fatalistas derivadas del determinismo biológico y son incompatibles con la idea de educación que defendemos: todos somos capaces de aprender y de beneficiarnos de la experiencia escolar.

Esta visión que hace problemática la diversidad provoca, entre otras consecuencias, la aceptación de procesos de enseñanza-aprendizaje homogéneos y rígidos. No se reconoce la diversidad de formas de aprender que tienen los estudiantes. Si enseñamos de determinada manera, somos buenos para los que aprenden de una determinada forma, pero, con toda seguridad, estamos dejando fuera a los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje. La evaluación de los estudiantes se basa en pruebas psicopedagógicas de diagnóstico y en pruebas escritas. De forma persistente se evalúa el dominio de la lengua ya que todo pasa por saber expresarse bien (preferentemente por escrito).

A partir de este análisis de la situación en los centros escolares (de Primaria y Secundaria), nos proponemos aportar conocimiento que contribuya a que la Educación Obligatoria alcance sus objetivos con todos y no solo con algunos. Entre otras asunciones, esto implica reconocer que la diversidad siempre está presente en todas las escuelas, pero no sabemos a priori cómo se va a manifestar. Cualquier grupo de estudiantes y profesores es diverso, también cuando todos tienen la misma nacionalidad, edad, género, lengua, religión o capacidad intelectual. En educación, siempre que hablamos de diversidad humana, estamos hablando de diversidad cultural, pues la otra, la biológica, no nos concierne. La diversidad cultural se manifiesta siempre en las interacciones entre las personas, las cuales al relacionarse construyen, transmiten, modifican y comparten significados; es decir, dan o damos sentido a lo que sucede o nos sucede. De ahí que adoptemos un enfoque intercultural como metáfora con la que comprender y mirar la diversidad humana en educación. Este enfoque es hermenéutico y práctico al mismo tiempo e implica comunicación e intercambio.

La única manera de conocernos y conocer a los estudiantes, los profesores y las comunidades es favoreciendo las relaciones significativas y evitando realizar juicios de valor sobre los estudiantes, los profesores o las familias a partir de visiones estereotipadas de los mismos. El profesorado es decisivo a la hora de hacerlo posible, ya que es quien convierte los enfoques, modelos, creencias y asunciones teóricas en prácticas reales.

Desde esta perspectiva, los artículos que presentamos pretenden contribuir al debate y reflexión necesarios en torno a los fundamentos y prácticas escolares interculturales. Iniciamos este monográfico con el artículo de Patricia Mata y Belén Ballesteros, donde se cuestiona la adecuación del movimiento de la mejora de la eficacia escolar como posible respuesta a la diversidad cultural en las aulas. Las autoras señalan el reconocimiento de la diversidad como la norma que debe asumir toda propuesta educativa que aspire a garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito escolar para todo el alumnado. Si bien en un principio el movimiento de mejora de la eficacia escolar parece plantearse este reto, el análisis de su lógica de explicación nos hace ver la confrontación que existe entre la noción de valor añadido y el enfoque de diversidad que planteamos en este monográfico. El valor añadido aplicado a los resultados escolares parte de la idea prefijada de lo que se espera que cada alumno consiga, en función de las atribuciones realizadas a partir de la pertenencia a determinado grupo. La alternativa señala hacia la educación intercultural como enfoque que permite conjugar la calidad y la equidad en educación.

Siguiendo esta idea, Carmen Osuna ofrece en el artículo siguiente un análisis y una reflexión crítica en torno a la educación intercultural. La autora parte de la revisión

de los elementos que visibilizan el discurso sobre la educación intercultural en los contextos latinoamericano y europeo. En ambos casos se propone como una medida educativa diferencial para atender a personas consideradas de diferente cultura por razones étnicas y de procedencia geográfica. En consecuencia, el concepto de cultura genera prejuicios y estereotipos que conducen a una mayor desigualdad social. En su lugar, se apuesta por una educación intercultural como enfoque holístico que debe contemplar de manera prioritaria el tratamiento del racismo y la discriminación a través del análisis crítico sobre cómo se construyen las diferencias y a quiénes benefician. Se reafirma la valoración positiva de la diversidad cultural y la necesidad de comunicarse, interactuar y colaborar en espacios abiertos, plurales y democráticos.

Desde este marco general las autoras del tercer artículo, Teresa Pozo, María García y Magdalena Suárez plantean dos cuestiones básicas para la educación: qué logros queremos conseguir y a través de qué prácticas. La reflexión sobre los fines y prácticas en la Educación Obligatoria parece estar ausente en la escuela, cegada por la urgencia de conseguir resultados impuestos desde fuera. El artículo adquiere especial interés por el reto que supone debatir el tema propuesto entre todos los implicados: académicos, técnicos, profesores, equipos de dirección y padres de alumnos. La aplicación de la metodología Delphi posibilita, más allá de los consensos logrados, la apertura de un proceso de recogida de opiniones entre agentes que, de otra manera, no encuentran un «espacio» común para hablar sobre esta preocupación compartida, motor clave en la vida escolar.

En el siguiente bloque de artículos entramos ya en prácticas concretas desarrolladas en los centros de acuerdo con el enfoque intercultural. El primero de ellos, aportado por Inés Gil-Jaurena, presenta los resultados observados en aulas de Educación Primaria. Resaltamos el interés de esta metodología que trata de acercarse en primera persona a lo que ocurre en las aulas, comprendiendo así la complejidad de los procesos que en ella ocurren. El uso de escalas de observación, relacionadas en este caso con los aspectos organizativos y didácticos, permite establecer un mapa general de los procesos de aula según el mayor o menor ajuste al enfoque intercultural.

El artículo de Margarita del Olmo sobre las aulas de enlace nos conduce hacia una reflexión sobre la controversia de este tipo de medidas. La utilización de la metodología etnográfica permite comprender algunas experiencias que allí se producen, entre las que se destaca la innovación constante que promueven las maestras como respuesta y reconocimiento de la diversidad de su alumnado. En este sentido, las aulas de enlace pueden llegar a aportar elementos a modo de buenas prácticas educativas aunque, como señala la autora, no cumplan los objetivos para las que fueron creadas.

M.^a Ángeles Rebollo, en su artículo sobre prácticas relacionadas con la equidad de género en educación, recoge y analiza diversas experiencias y proyectos educativos considerados como buenas prácticas en coeducación, orientadas hacia la transformación de los significados asociados a la masculinidad y feminidad que pudieran limitar el desarrollo educativo del alumno. El análisis pone de relieve algunos factores de máximo interés para el logro de estos objetivos, como la implicación de la familia y la sinergia entre el centro y otras instituciones del entorno comunitario.

Concluimos el monográfico con el artículo de M.^a Auxiliadora Sales sobre el proceso de autoevaluación a partir de un estudio de casos en dos escuelas que trabajan desde el enfoque de la educación intercultural inclusiva. Destacamos de esta investigación el trabajo realizado a partir de una metodología participativa que, contando con instrumentos específicos, puede facilitar un diagnóstico participativo y la toma de decisiones democráticas.

Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros

Cultural Diversity, School Effectiveness and School Improvement: Encounters and Divergences

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-181

Patricia Mata Benito

UNED. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España.

Belén Ballesteros Velázquez

UNED. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España.

Resumen

La reflexión sobre la acción educativa debe plantearse desde dos consideraciones básicas: cómo es nuestro alumnado y qué propósitos pretendemos alcanzar con dicha acción. Reflexionar sobre cómo son nuestros alumnos, cómo aprenden, nos lleva a destacar la idea de diversidad como norma que nos ayude a apreciar la singularidad de cada uno. Lejos de manejar una idea comprometida con el reconocimiento de la diversidad cultural, la escuela suele limitar su práctica educativa a la formación de grupos específicos, definidos con características que los reducen y cuya valoración reproduce la jerarquía social. Los alumnos son adscritos a grupos de los que se esperan resultados diferenciados. Dado que entre los principales objetivos de la escuela se encuentran el logro de la igualdad de oportunidades y la garantía del éxito escolar, nos encontramos ante una difícil paradoja que obliga a mejorar los procesos escolares para alcanzar la calidad y la equidad. El movimiento de mejora de la eficacia escolar trata de aportar conocimiento sobre qué mejoras son necesarias en las escuelas para alcanzar estos objetivos y sobre cómo hacerlas. Parte de dos nociones previas, la eficacia escolar y la mejora de la escuela, cuya convergencia se discute en este trabajo. En él se argumenta que algunas divergencias de base no resueltas, unidas al impacto de los procesos de internacionalización y comparación

de los resultados educativos, han dado lugar al avance de dos líneas de investigación muy distintas y de difícil integración: una orientada al desarrollo de métodos para medir la eficacia y otra que se ocupa de manera crítica de la mejora democrática de la escuela, así como de la necesaria reflexión colectiva sobre los fines y las funciones de la Educación Obligatoria. En línea con esta última, cuestionamos la noción de «valor añadido» como inadecuada para comprender la diversidad y planteamos la necesidad de recuperar las bases del enfoque intercultural como marco para la mejora de la escuela.

Palabras clave: diversidad cultural, mejora de la eficacia escolar, eficacia escolar, mejora de la escuela, educación intercultural, fines educativos, calidad y equidad.

Abstract

Reflection on educational actions should be based upon two main questions: what our students are like and what goals we intend to reach. To reflect on what our students are like and how they learn leads us to emphasize the idea of diversity as a norm that helps us to appreciate each student's singularity. School, however, far from recognizing cultural diversity, usually addresses its practices to specific groups which are characterized in an essentialist manner, thus helping to reproduce the social hierarchy. Students are assigned to different groups from which different results are expected. As school counts among its main objectives the goals of equal opportunities and educational success for all, we face a difficult paradox that implies that there is a need to improve school processes in order to attain quality and equity at the same time. The Effective School Improvement movement seeks to gain a better knowledge of what kinds of improvements schools need in order to reach these goals and how to implement those improvements. The movement is based on two earlier approaches (Effective School and School Improvement), whose merging is discussed in this paper. The authors argue that some of the as-yet-unresolved basic divergences and the impact of the international comparison of educational results have combined to foster two lines of research that are different and very difficult to integrate. One line has to do with developing methodologies to measure school efficacy, while the other deals particularly with improving democracy in schools and reflecting collectively about the purposes and functions of compulsory education. In line with the latter approach, this article challenges the concept of "added value", holding that it is the wrong concept for understanding diversity. The article proposes recovering the intercultural approach as the baseline for improving schools.

Key words: cultural diversity, effective school improvement, effective school, school improvement, intercultural education, educational goals, quality and equity.

Introducción

El objetivo central de una escuela que se muestra más preocupada por mantener el control y dar respuesta a cuestiones administrativas y corporativas no es el aprendizaje de los estudiantes. Tanto el éxito como el fracaso escolar se atribuyen fundamentalmente a factores externos a la propia acción de la escuela, sin que los profesores se perciban a sí mismos como agentes de cambio capaces de conseguir logros educativos valiosos para todos los estudiantes. La escuela se siente impotente para cumplir su función social de garantizar la igualdad de oportunidades partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado. Estas son algunas de las conclusiones a las que llega la investigación de Aguado (2010b), que indaga en lo que sucede en las escuelas en relación con los logros de los estudiantes en la Educación Obligatoria.

En este trabajo pretendemos contribuir a una necesaria reflexión sobre diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar que nos ayude a recuperar el debate sobre la función social y los fines de la Educación Obligatoria. Partimos del reconocimiento de la diversidad del alumnado como línea base a partir de la cual se debería planificar y desarrollar una acción educativa que pueda garantizar el éxito académico para todo el alumnado en el período de Educación Obligatoria. Solo así podremos hablar de una práctica educativa honesta con los principios de calidad y equidad.

En torno al concepto de cultura: la necesidad de renunciar a la simplificación

Para pensar acerca de la diversidad cultural proponemos considerar un símil que puede ayudar a apreciar la fragilidad y el riesgo de ciertas construcciones conceptuales.

Dibujemos mentalmente la imagen de unas témperas: en principio, son tres manchas primarias que, combinadas entre sí, dan lugar a una gama infinita de colores. Era con la magia de la mezcla como aprendíamos en el colegio que juntando rojo y azul llegábamos al violeta o que la combinación de amarillo y rojo revelaba un naranja intenso.

Años después, vamos descubriendo matices que hacen tambalear la simplicidad de aquellos colores que surgieron como unívocos y entramos en el juego de las tonalidades, los equívocos, las ilusiones y lo invisible...

- ¿Por qué algunos llamaban verde azulado a lo que para mí era azul verdoso? ¿Había diferencia en la mezcla o simplemente nombrábamos de forma diferente algo que en esencia era lo mismo?
- ¿Qué significaban algunos colores para personas con alteraciones en la visión, como quienes tienen daltonismo?
- ¿Qué ocurría cuando las ilusiones ópticas nos hacían ver colores fantasmas allí donde antes no había más que blanco? Recordamos la experiencia de mirar atentamente unos círculos concéntricos durante cierto tiempo y desviar después la mirada hacia una página en blanco para acabar viendo que nuestra mente reproducía un punto donde antes no había nada.
- ¿Qué ocurría con el color cuando no estábamos en presencia de la luz? ¿Seguía siendo este algo característico de cada objeto como nos habían enseñado de pequeños?

Si hemos tomado este símil es porque el color parece ser un concepto robusto además de universal pues, al margen de las variaciones lingüísticas en torno a la forma de llamar a los diferentes colores, admitimos tras ellos un significado compartido por todos. No obstante, este carácter esencial tiene, como hemos visto, matices y paradojas que en ocasiones dificultan que se marquen límites permanentes entre ellos.

Si trasladamos ahora este juego de paradojas para pensar en la cultura o las culturas, entramos en un debate que se halla presente en estudios antropológicos y sociológicos. ¿Podemos reducir las culturas a una esencia? Volvamos un segundo a las témporas y consideremos por un momento que ahora ya no contamos con el restringido marco de tres componentes primarios... Veamos, a modo de ejemplo la definición de *cultura* formulada en la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural, (Unesco, 2001):

La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Esta definición sugiere un conjunto de componentes primarios de cuya combinación resultarían infinitas manifestaciones, aun para quien tuviera el empeño de garantizar su existencia y de identificarlos. Hablaríamos de *culturas*, con un plural ilimitado. Identificar y, por tanto, aislar culturas sería un ejercicio de simplificación errónea.

En su lugar, proponemos reforzar la idea de cultura como dinámica de relación, concebida como un proceso vivo que tiene que ver con la forma en que cada individuo se relaciona con los demás en diferentes contextos y momentos.

La cultura no debe ser entendida como un criterio de referencia para clasificar personas y delimitar grupos. Lo interesante es tratar de entender la dinámica y el mestizaje de dichas personas y grupos, el modo en que cada cual, en su convivencia con distintos tiempos y grupos, va conformando una identidad singular (Abdallah-Pretceille, 2001):

El individuo puede elegir y tiene el derecho de existir como individuo singular, de escapar de los del grupo/s de origen (grupo familiar, social, ideológico...). La realidad social y cultural es cada vez más polícroma y está más diversificada, es cada vez más lábil y dinámica (p.14).

Ahora bien, ¿se utiliza un enfoque dinámico sobre cultura en el ámbito educativo?, ¿qué subyace a los conceptos *diversidad* y *diversidad cultural* en educación?

Diversidad y diversidad cultural en educación

Una de las ideas que se manejan sobre la diversidad en la educación tiene que ver con la identificación de grupos específicos. Desde la mirada global que presentan los informes y estadísticas generales –tanto en el ámbito nacional como en el autonómico– se mencionan como específicos los siguientes grupos, ajustados a los cuatro perfiles que marca la Ley Orgánica de Educación en su apartado sobre *equidad* en educación (Consejo Escolar del Estado, 2010): a) alumnado con necesidades educativas especiales; b) alumnado con integración tardía en el sistema educativo; c) alumnado con altas capacidades intelectuales; d) alumnado de la escuela rural. Parece que al resaltar estas agrupaciones se quiere ofrecer una visión de conjunto de nuestros estudiantes en la etapa obligatoria. Otro análisis, propuesto por Gil-Jaurena y Téllez Muñoz (2005), nos ofrece un mapa de la diversidad en la enseñanza obligatoria que pretende cuestionar los motivos por los que son identificados determinados grupos en los informes oficiales sobre población escolar. Las categorías que recogen son las siguientes: alumnado extranjero, alumnado gitano, alumnado de educación especial, alumnado con diversidad lingüística y alumnado de la escuela rural. Es decir, la diversidad cultural se

reduce a una simple adscripción a un grupo al que se le atribuyen unas características específicas. Y son estas características grupales las que van a marcar en gran medida qué logros se esperan de los alumnos así agrupados.

La pregunta es: ¿por qué estos grupos y no otros? Además, identificarlos es la primera vía ¿para qué? Cuestionarnos la utilidad de las categorías propuestas puede motivar una reflexión sobre cuál es la información de que disponemos, cómo la hemos obtenido y cómo la estamos utilizando.

De forma específica, cuando se habla de diversidad cultural, permanece la misma lógica de segmentación de la población escolar en grupos culturales delimitados entre sí por variables que pretenden ser explicativas. Así, la nacionalidad, la lengua, la pertenencia a minorías étnicas o la religión son las categorías más utilizadas para ilustrar la imagen de la diversidad cultural en nuestras escuelas. Analicemos algunas de sus implicaciones en el contexto escolar.

Diversidad cultural y diferencia

La consideración de los grupos culturales como núcleos con límites definidos nos sitúa en el enfoque de la diferencia que asume lo 'nuestro' como la norma a partir de la cual se valora y se compara con lo 'otro'. Así, en el discurso educativo se habla de diversidad cultural cuando en realidad se está pensando en culturas diferenciadas y jerarquizadas. Por ello, Aguado (2010b) advierte de la necesidad de distinguir entre diversidad y diferencia en el análisis de la diversidad humana en el ámbito educativo.

Habitualmente se establecen diferencias y se «reconocen» grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente y muy frecuente en el estado español, pero no solo en él es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas (p.28).

El peligro de describir y adscribir a las personas a grupos en función de diferencias es que esto siempre implica una valoración moral. Como se señala en el informe coordinado por Aguado (2010a) sobre diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria, enseguida surge la valoración del alumnado como mejor o peor, bueno o malo.

Las consecuencias son una educación basada en un modelo de déficit y la derivación de propuestas educativas basadas en la compensación. La actuación compensatoria, hasta hoy, viene estando dirigida a dos áreas específicas: compensación para el conocimiento del idioma y compensación de un «deficiente nivel académico» (Gil-Jaurena, 2009). Desde nuestra ley de educación actual, se perfilan ya acciones compensatorias para tratar de evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Para qué delimitar la diversidad: beneficios que se obtienen

Con todo, la práctica que mayoritariamente encontramos en los centros y en las aulas toma como foco la diferenciación y la clasificación simple como principio que regula la atención a la diversidad. La pregunta que nos planteamos es ¿por qué? Asumimos que toda acción educativa, compartida o no, pretende unos beneficios que son los que la orientan. ¿Cuáles son, por tanto, los beneficios de una pedagogía basada en la clasificación en grupos específicos?

Para tratar de responder a la pregunta, empezamos reflexionando sobre ella en sentido inverso; la alternativa a no identificar tales grupos implica el conocimiento personal de nuestro alumnado, de todos y cada uno de sus miembros. Desde nuestro punto de vista, el conocimiento del alumno y de sus circunstancias particulares es una tarea que debería tomarse como constantemente inacabada, es una tarea extenuante (Arendt, 1994):

Clichés, frases hechas, adhesiones a lo convencional, códigos estandarizados de conducta y expresión cumplen la función socialmente reconocida de protegernos frente a la realidad, es decir, frente a los requerimientos que sobre nuestra atención pensante ejercen todos los acontecimientos y hechos en virtud de su misma existencia. Si siempre fuéramos sensibles a este requerimiento pronto estaríamos exhaustos (p. 30).

Ese es, desde nuestro punto de vista, el primer beneficio de recurrir a la simplificación, más cuando quien recurre es una escuela de la que no se esperan dudas ni ambigüedades. La escuela se conforma con el uso de categorías simples con las que describir al alumno. La alternativa, es decir, tratar al menos de multiplicar, complicar y completar con otras categorías de pensamiento, no es contemplada por una escuela complaciente con la idea y la práctica de adscribir alumnos a grupos diferenciados y jerárquicos.

Por otra parte, ponemos en cuestión una de las principales acusaciones que nosotros mismos hemos planteado repetidas veces sobre la escuela, a saber, que esta permanece ajena a lo que ocurre en la realidad que la rodea. Sin embargo, esta acusación (compartida y criticada ampliamente cuando hablamos de participación comunitaria, implicación en el entorno, contenidos de la enseñanza, metodologías propuestas...) dejaría de lado una de las razones que creemos clave para explicar por qué se hacen estas clasificaciones, por qué se da esta idea de separar, esperar y producir resultados distintos en grupos diferenciados. La razón no es otra que la inmersión de la escuela en el marco social, político y económico que domina en la realidad del momento, movida y organizada según los intereses del mercado. La escuela se acomoda al contexto, lo reproduce y ofrece resultados -alumnos clasificados- que se valoran socialmente como «lo que tienen que ser». En este sentido la escuela, incapaz de ser autónoma, no es ajena a lo que ocurre sino que ella misma se presta como artífice inicial al servicio de este modelo organizativo.

Por ello también, la escuela encuentra especialmente útil tomar como base las ideas más estereotipadas sobre clasificación social como criterio para organizar su práctica. En primer lugar, trabaja con grupos supuestamente homogéneos a los que -al aceptar la idea de que trabajar con ellos es más fácil que trabajar en grupos diversos-, gracias a la homogeneidad, el profesor puede dirigirse como si se tratara de una única persona o de un conjunto de personas idénticas. Desde un punto de vista organizativo, la diversidad, identificada con un número limitado de etiquetas sociales, es fácil de atender. Bastan tantas medidas específicas como necesidades o grupos identificados. Los recursos y medidas promovidos tendrán asegurado un número suficiente de alumnos. De igual modo, la formación docente se adecua a esta educación para situaciones específicas (profesorado de interculturalidad, profesorado de compensatoria, profesorado de apoyo...). Si, además, socialmente no se esperan los mismos resultados de todo el alumnado en su Educación Obligatoria, queda justificado que los alumnos no tengan que conseguirlos. Si hay fracaso escolar, el fracaso es de ellos.

Diversidad cultural y éxito (fracaso) escolar

El éxito escolar debería ser uno de los retos de todo sistema educativo. Sin embargo, aun cuando está explícito en las normativas que rigen en el momento actual, las acciones no responden a que ese éxito sea conseguido por todos. Numerosos estudios analizan algunos factores que repercuten parcialmente en el binomio diversidad-éxito escolar y muestran la incidencia de variables externas al centro en la consecución de los resultados

escolares. Como señala Aguado (2003) la relación entre las variables culturales y las socioeconómicas es compleja y se utiliza frecuentemente como coartada para justificar desigualdades que se derivan de las injusticias sociales y a la inversa. La revisión que han realizado García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008) sobre una investigación relacionada con las trayectorias escolares, el contexto socioeconómico y el lugar de origen concluye con una crítica a la asociación entre lo que se toma como éxito o fracaso escolar y la nacionalidad de los escolares o de sus padres. Muchas de las dificultades que encuentra el alumnado inmigrante a lo largo de su trayectoria educativa trascienden ampliamente la cuestión del origen.

Franzé (2008) recoge en este sentido las críticas de Ogbu (1993, citado en Franzé) al señalar fuerzas sociales y factores sociopolíticos y económicos que repercuten en la escolarización, el aprendizaje, las expectativas y los comportamientos en las relaciones entre mayorías y minorías. Según esto, el fracaso escolar -entendemos del alumnado- sería una forma de «acomodación» cuando la experiencia prolongada demuestra que la desigualdad estructural persiste y que no hay expectativas de cambio para el estatus social minoritario (p. 125).

Torres (2008) analiza las estrategias curriculares que emplean los centros en la atención a la diversidad cultural. El resultado son distintos enfoques e intervenciones (segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, extrañeza, presentismo) que ponen de manifiesto la imposibilidad de reconocer la diversidad cultural en las aulas: los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen los alumnos no existen en los contenidos culturales que se trabajan en las aulas ni tampoco en los recursos didácticos con los que se realizan las tareas escolares.

Estos estudios evidencian el peso que se le da a aspectos externos a la escuela y la escasa incidencia que la escuela parece tener en la consecución del éxito educativo. El principio de igualdad de oportunidades pierde su sentido si no va acompañado de una garantía de éxito escolar para todos los alumnos.

Diferentes y desiguales en educación. Orígenes de la mejora de la eficacia escolar

La preocupación por la igualdad de oportunidades educativas y por el papel que la escuela tiene en la superación de las desigualdades y de la exclusión social, así como el establecimiento de vínculos entre calidad y equidad en educación, se encuen-

tran en el origen del movimiento de mejora de la eficacia escolar (*effective school improvement*), una corriente de investigación teórico-práctica que se propone aportar conocimiento sobre los procesos de cambio escolar que contribuyen a mejorar el rendimiento de los estudiantes y aplicar ese conocimiento para impulsar procesos de innovación en los centros (Mac Gilchrist, Myers y Reed, 2004; Creemers et ál., 1998; Gray et ál., 1999).

Este movimiento se nutre de dos corrientes previas de investigación, una centrada en la eficacia escolar y otra orientada a la mejora de la escuela, las cuales, aunque comparten su interés por identificar los factores que inciden de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes y por fundamentar procesos orientados a la mejora, difieren profundamente en sus visiones y concepciones básicas, sobre las que volveremos más adelante. Previamente conviene realizar un breve recorrido por sus respectivos antecedentes y por su trayectoria común, marcada por una meta compartida: la mejora de la calidad y la equidad en la educación.

El primero de estos movimientos, la eficacia escolar, busca identificar los factores escolares que influyen positivamente en el rendimiento académico de los alumnos y que contribuyen a que un centro obtenga logros superiores a lo previsible considerando el contexto socioeconómico de sus estudiantes (Murillo, 2002 y 2004b). La investigación sobre eficacia surge en los años sesenta del siglo xx como respuesta a la publicación en 1966 del informe *Equality of Educational Opportunity*, más conocido como Informe Coleman, cuyos resultados indicaban que el contexto sociocultural tenía una influencia determinante en el rendimiento académico de los estudiantes, mientras que el «efecto escuela» -los factores puramente escolares- tenía una incidencia escasa¹. Diversas investigaciones llevadas a cabo en las dos décadas siguientes aportaron avances metodológicos significativos (adoptando enfoques comprensivos y modelos multinivel) y coinciden en destacar la influencia positiva en los resultados escolares de determinadas características, identificadas como propias de las denominadas «escuelas eficaces» (OCDE, 1991; Creemers, 1997; Stoll y Fink, 1999).

El movimiento de mejora de la escuela, por otra parte, tiene una orientación claramente práctica. Liderado por docentes y directivos, busca transformar la realidad de una escuela para mejorarla. Sus esfuerzos se dirigen a recoger e intercambiar experiencias de innovación, centrándose en los procesos que desarrollan las escuelas que logran mejoras (Murillo, 2002 y 2004b). En esta línea de búsqueda de elemen-

⁽¹⁾ Uno de los resultados relevantes de este informe establece la relación entre grupos definidos en función de conceptos raciales o étnicos y desigualdad educativa.

tos de innovación y cambio escolar se sitúa el proyecto ISIP (*International School Improvement Project*), una red compuesta por más de 100 centros de 12 países cuya puesta en marcha se llevó a cabo en 1982 con el patrocinio de la OCDE, a través de su Centro para la Investigación Educativa y la Innovación (CERI) (Escudero, 1997; Martín Rodríguez, 2002).

La mejora de la escuela puede definirse así como un esfuerzo sistemático y continuo orientado a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas de la escuela con la finalidad de alcanzar más eficazmente las metas educativas (Murillo, 2002).

La progresiva integración de las aportaciones de ambas corrientes se da en el marco de una serie de congresos que siguen a una primera reunión en Cardiff, en 1993 (Martín Rodríguez, 2002). En estos encuentros se materializa su intención de convergencia en el nuevo enfoque de mejora de la eficacia escolar. Reynolds, Hopkins y Stoll (1993) hacen hincapié en la complementariedad y necesidad mutua de ambos movimientos, cuya sinergia tiene un doble objetivo: extraer conocimiento de las experiencias llevadas a cabo en los centros educativos al tiempo que proveer a estos de elaboraciones teóricas científicamente validadas que orienten la acción (Muñoz-Repiso et ál., 2000). El nuevo enfoque pretende mostrar «hacia dónde ir y cómo hacerlo», indagando tanto en la capacidad de las escuelas para mejorar el desarrollo del alumnado como en los procesos de cambio que mejoran la calidad educativa de los centros.

¿Calidad para quién? Calidad y equidad desde la perspectiva de la eficacia y la mejora escolar

Muñoz Repiso (1996, 1999 y 2000) analiza los diferentes significados que se le atribuyen al concepto de calidad en educación desde distintos enfoques y grupos de interés (en función de para quién y para qué) o según se hable de resultados o de procesos. En este sentido, señala que la perspectiva de la Unesco de «calidad para todos» se sitúa frente a la del Banco Mundial, fundamentada en los principios del mercado-eficiencia, el elitismo y la competitividad. Al hablar de calidad hay que distinguir el plano de los fines del de los procesos. En el plano de los fines hay dos perspectivas, «calidad y eficiencia» o «rentabilidad», es decir, selección de los mejores frente a «calidad y equidad», que implica formación de todos. Blanco (2006) señala que la educación no puede ser de calidad si no logra el éxito de todos los estudiantes, y no solo el de una parte de ellos.

Respecto a los procesos, la calidad se puede centrar en los medios o en los resultados. Los medios son importantes, pero solo podrán ser considerados factores de calidad si contribuyen a la obtención de mejores resultados. A su vez, los resultados han de entenderse en sentido amplio, incluyendo no solo los logros académicos sino el desarrollo de todas las facetas de la formación humana. Han de ser medidos en función del contexto y del punto de partida, y han de referirse a la totalidad de los estudiantes, sin exclusión.

La noción de «valor añadido» en la eficacia escolar contempla al mismo tiempo los procesos y los logros. La eficacia no consiste en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los estudiantes sea cual sea su contexto. La calidad no reside entonces en el valor absoluto de los logros sino en el «valor añadido», teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida de los estudiantes, sin excluir a nadie. Desde este enfoque se pretende vincular la calidad a la equidad, que se concibe como la excelencia para todos, y no solo para una élite o minoría.

Por su parte, Seibold (2000) se refiere a tres conceptos de «calidad educativa», en su propuesta de «calidad educativa integral»:

- El «tradicional», que considera la calidad como el resultado de contenidos y métodos pedagógicos mejores y más actualizados. Está ligado a la evaluación de resultados cognitivos, normalmente en forma de pruebas de rendimiento.
- La «calidad total», un préstamo del mundo empresarial, con un enfoque tecnocrático muy relacionado con la calidad concebida en función del uso eficiente de recursos económicos.
- La «calidad educativa integral», que incorpora los valores y en particular, la equidad. La dificultad reside en cómo evaluarla, ya que no sirven los métodos tradicionales.

Briceño (2000), sin embargo, alude a las limitaciones del sistema educativo tradicional respecto a la equidad. Afirma que la equidad educativa debe incorporar la consideración de la diversidad, lo cual implica transformaciones que han de afectar a la totalidad de las dimensiones escolares para prestar atención a lo esencial del proceso educativo: los aprendizajes. La equidad como principio ético se expresa socialmente como igualdad de oportunidades; la equidad educativa significa la igualdad de oportunidades para el máximo desarrollo del potencial de todos los estudiantes, lo cual no debe confundirse con experiencias educativas o resultados iguales, ya que el poten-

cial del alumnado es diverso. Educativamente, la igualdad de oportunidades implica «que la educación no esté condicionada por el origen socioeconómico del sujeto» (Jiménez Frías, 2010, p. 62). En la medida en que la escuela logre que las oportunidades de cada persona no dependan de sus orígenes sociales y contribuya al pleno desarrollo de las potencialidades del alumnado de manera que asegure su participación total en la sociedad, podremos hablar de equidad. Formulado a la inversa, «la diferenciación de oportunidades es la primera prueba de la falta de calidad en el sistema educativo» (Colom, 2009, p. 82).

La vinculación de la calidad y la equidad en la educación implica profundizar en el sentido peculiar de la calidad educativa atendiendo a la especificidad de los fines de la educación, que se concibe como un proceso de construcción y distribución de conocimiento social y culturalmente relevante, así como de transformación individual y colectiva (Rodríguez i Bosch y Lahoz, 2007).

Eficacia y mejora, ¿sinergia o divergencia?

Si bien la complementariedad de algunos hallazgos y la meta común de calidad y equidad para todos condicionó la integración de los movimientos de eficacia y mejora de la escuela en los años noventa, en los últimos diez años, las divergencias de base entre ambos enfoques y los efectos de la internacionalización de las investigaciones han dado lugar al desarrollo de perspectivas de investigación y resultados opuestos en lo que se refiere a la eficacia y la mejora de la calidad educativa. Martín Rodríguez (2002) ha identificado estas divergencias en relación con sus bases epistemológicas y metodológicas, con su forma de concebir la escuela y con las características de los cambios que demandan.

El movimiento de mejora de la escuela trata de comprender los procesos de cambio educativo desde una perspectiva subjetivista y contextual. La eficacia de la escuela, por su parte, se propone identificar y describir variables escolares que influyen en el rendimiento, para lo cual utiliza la metodología propia de la investigación experimental. Pérez-Albo y Hernández Rincón (2000) señalan la tensión de base existente entre los «modelos de estabilidad» que presenta este enfoque mediante la definición de estructuras y condiciones que hacen eficaz a una escuela y el modelo de cambio que domina la perspectiva de la mejora.

Por otra parte, mientras que la corriente de mejora concibe la escuela como una organización compleja, socialmente construida y culturalmente situada, en la que la comunidad educativa interpreta y recrea la acción educativa en un contexto concreto, el movimiento de eficacia concibe los centros educativos como instrumentos cuyos logros se pueden evaluar mediante procedimientos estandarizados. La eficacia y la calidad pasan así a ser evaluadas midiendo los resultados obtenidos por los estudiantes en determinadas asignaturas, normalmente Lengua y Matemáticas. Martínez Rodríguez (2008) advierte de algunos de los efectos que la aplicación masiva de pruebas estandarizadas para evaluar la «calidad» tiene en los sistemas, en la escuela y en los agentes educativos: entre otros, la priorización de los contenidos sobre las habilidades, actitudes y valores, así como un retorno a una concepción terminal, acreditadora y certificadora de la evaluación.

Teodoro (2010) destaca el papel relevante de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de otros organismos internacionales en el desarrollo de sistemas de comparación internacional de indicadores educativos² cuyos resultados están imponiendo un modelo de educación que sirve principalmente a los intereses del sistema económico hegemónico y que institucionaliza una gobernanza basada en «evidencias aportadas por los expertos», que suplanta la participación de la ciudadanía en el debate democrático e impide una reflexión profunda sobre la educación como proyecto político.

Murillo (2004a, 2005, 2010) realiza un balance de los logros y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela, analizando tanto sus aportaciones como las críticas recibidas. Entre las primeras destaca la atención prestada a la equidad, así como una visión más positiva de la escuela y una mayor autoestima de los docentes debida al incremento de la confianza en el «efecto escuela» y el ataque al determinismo biológico y sociológico. Respecto a las críticas, señala que, si bien el enfoque de la mejora ha realizado un notable esfuerzo en la sistematización de prácticas e iniciativas de innovación, necesita pasar de la sistematización a la investigación. La corriente de la eficacia, por su parte, es cuestionada por su «cuantitativismo» y su reduccionismo técnico, que se resume en la frase «lo que no puede medirse con instrumentos estandarizados no existe», y que se relaciona con el olvido de las aportaciones de otras disciplinas (Sociología, Antropología, Teorías del Currículo) y sus hallazgos en relación con las contradicciones de las prácticas, las relaciones de poder

⁽²⁾ En particular el proyecto INES (*Indicators of Educational Systems*) desarrollado por el CERI, que publica anualmente el informe internacional *Education at a Glance*.

en centros y aulas, el currículo oculto, etc. Por otra parte, hay en este enfoque una falta de consenso respecto a qué es una escuela eficaz y cuáles deben ser sus características; se coloca el foco de atención en el rendimiento académico y se olvida el desarrollo de los valores. Una tercera e importante crítica se relaciona con la utilización ilegítima y acrítica de los resultados de investigación para tomar decisiones políticas, cuyas consecuencias tienen repercusiones sobre el control externo y no democrático de la educación y sobre la culpabilización de docentes y directivos. Por último, algunos errores de traducción han establecido una relación entre eficacia y eficiencia, cuando este término aporta connotaciones economicistas no contempladas por el movimiento.

Más allá de los análisis efectuados por Murillo, en la revisión de la literatura reciente en nuestra lengua en torno a la mejora de la eficacia, no hemos encontrado huellas relevantes de una discusión interna respecto a estas tensiones, lo cual parece indicar que no se ha producido una convergencia real de ambos movimientos y que bajo un paraguas común se están cobijando estudios de índole muy diversa³. Nuestra conjetura sobre el desarrollo paralelo de estas dos líneas encuentra apoyo en la revisión de las contribuciones de los últimos años a esta revista, donde encontramos ejemplos de la trayectoria de una corriente de investigación que justifica y analiza los nuevos desarrollos metodológicos para la medida de la eficacia junto a aportaciones críticas que tratan sobre enfoques éticos y políticos de la mejora de la escuela.

El número 348 de la revista es un monográfico titulado *El valor añadido en educación*, en la línea de la eficacia. En este, Martínez Arias, Gaviria y Castro (2009) presentan los avances de la metodología denominada «modelos de valor añadido», que se define como «un conjunto de procedimientos estadísticos que se utilizan para hacer inferencias sobre la eficacia de las escuelas y de los profesores» (p. 17). Se considera valor añadido a la contribución que hace una escuela al progreso neto del alumnado en relación con una serie de objetivos de aprendizaje establecidos, una vez eliminada la influencia de factores ajenos a la escuela en dicho progreso. El valor añadido así definido se considera un factor determinante de la calidad (y, suponemos, también de la eficacia) de un centro educativo. Estos modelos aportan la medición longitudinal de los resultados durante dos años o más, incorporando la dimensión de «progreso» a la foto fija habitual de la evaluación del rendimiento escolar. En algunos casos, los resultados se ajustan por variables socioeconómicas y demográficas, lo cual pretende

³ El desarrollo del enfoque conjunto teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar se ha producido en los últimos años fundamentalmente en el ámbito de Latinoamérica, con un papel relevante de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (Rinace), creada en 2002 (<http://www.rinace.net>).

hacer más justa la comparación entre escuelas. El rendimiento se evalúa mediante pruebas en función de estándares de contenido que están basados en las especificaciones del gobierno sobre «lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en los distintos cursos y materias» (p. 21). Los autores definen la idea que subyace a la aplicación de estos modelos de forma simple: las escuelas más eficaces son aquellas cuyos estudiantes ganan más, las menos eficaces, aquellas cuyos estudiantes ganan menos. Mac Gilchrist, Myers y Reed (2004) señalan que estos procedimientos describen los niveles de resultados, pero no nos informan sobre la calidad de los procesos. Nos preguntamos si no estaremos cayendo en la trampa de evaluar lo que podemos medir fácilmente⁴ en vez de tratar de evaluar lo que realmente valoramos.

La corriente de mejora, por su parte, trata de recuperar la reflexión sobre los fundamentos de la educación, señalando el carácter ético-político de esta. En esta línea se sitúan, a modo de ejemplo, los trabajos de Escudero Muñoz y de Hargreaves y Fink en el número 339 (2006) de *Revista de Educación*. Escudero pone de manifiesto la necesidad de referentes éticos para una mejora democrática de la escuela y la importancia de contar con un tejido social sólido y una ética comunitaria democrática basada en criterios de justicia, cuidado, crítica y responsabilidad. La mejora de la educación es un bien que debe ser construido colectivamente, a través de la deliberación y la participación de la comunidad.

Hargreaves y Fink (2006) llevan a cabo un diagnóstico de la situación de la mejora educativa en los últimos años y coinciden en señalar el determinismo económico como principio del cambio y en indicar los resultados negativos de este enfoque: el fracaso en el intento de mejorar el rendimiento a lo largo del tiempo, un currículo estéril basado en la realización de exámenes, profesores agotados y estresados y un aumento del gasto educativo motivado por las constantes reformas de los gobiernos. Frente a ello, defienden la educación como un bien de interés público y utilizan el concepto de sostenibilidad, procedente de la esfera medioambiental, para referirse a una educación que prepare a todos los jóvenes para una sociedad del conocimiento, creativa, democrática e inclusiva.

⁽⁴⁾ Así, se refuerza también la prevalencia de intereses externos a la propia educación y la reproducción acrítica de un sistema económico y social regulado por los imperativos del mercado.

Conclusiones

La revisión expuesta a lo largo del texto sobre el movimiento de mejora de la eficacia escolar pone de manifiesto algunas divergencias de base entre mejora y eficacia, aunque rescata una idea común: la preocupación por conseguir una educación de calidad para todos. Y es ahí donde se justifica la noción de valor añadido, concebido como progreso para todos más allá de los resultados que pudieran esperarse en función de los contextos socioculturales de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, la idea de valor añadido entra en confrontación con el enfoque que proponemos sobre diversidad cultural. El valor añadido, trasladado al ámbito educativo, supone fundamentar expectativas diferentes según los grupos, lo que implica necesariamente haberlos etiquetado de acuerdo con variables de uso tradicional en estudios sociológicos y educativos. Es decir, se trata de manejar una idea estereotipada sobre cómo se componen los grupos y qué se puede esperar de ellos. Una simplificación que puede ser en la práctica tan útil como excesiva, innecesaria o injusta. Esta nos sitúa nuevamente ante clichés impuestos, aunque el interés de la acción educativa sea precisamente tratar de superarlos. Esta contradicción aparente nos lleva a rescatar el enfoque de la Pedagogía de la Indiferencia (Lingard 2007, citado por Parrilla, 2008): no hacer las diferencias necesarias para tratar de responder a las necesidades de una manera equitativa.

La «indiferenciación» nos sitúa en un escenario de ambigüedades que choca con la impaciencia de la escuela (profesorado, directiva, administración, padres, sociedad... ¿alumnos?). La lógica de mercado se instala en la escuela y va desplazando el interés desde la eficacia a la eficiencia, desde los resultados al rendimiento. Como señala Puelles (2007) resulta difícil en este contexto conciliar los valores y los fines de la educación, el carácter privado -orientado al desarrollo, al bien del individuo- y el público -preocupado por el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación-.

Este dilema nos lleva a la necesidad de replantear qué logros queremos conseguir a través de la Educación Obligatoria para todo el alumnado, sobre la base del reconocimiento de su diversidad cultural. Como exponen Fernández Enguita y Terrén (2008), tenemos que reflexionar sobre el papel de la escuela, y en particular, sobre sus funciones básicas de cohesión social, integración política y apoyo al desarrollo personal de todo el alumnado. Pensar sobre eficacia y diversidad requiere previamente reflexionar y estar convencidos de cuáles son los logros que consideramos valiosos en esta etapa escolar obligatoria. Como señala Muñoz Repiso (1996, 1999), la calidad se relaciona con los fines, con las políticas educativas y, en último término, con la idea de hombre y de sociedad, y con los valores subyacentes al sistema educativo. Es en este marco donde

queremos hacer hincapié y recuperar el enfoque de la educación intercultural recogido por Gil-Jaurena (2009) a partir de las aportaciones de distintos autores, del cual destacamos dos de los objetivos planteados: uno, orientado a incrementar la equidad educativa, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y la defensa de la igualdad de oportunidades; otro, dirigido al apoyo del cambio social según principios de justicia social.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO ODINA, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2010a). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- (2010b) (Coord.). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC; UNED.
- ARENDT, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós; ICE, UAB.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009*.
- CREEMERS, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. REYNOLDS ET AL., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza (36-58)*. Madrid: Santillana; Aula XXI.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y TERRÉN, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- FRANZÉ, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO GÓMEZ, M. Y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GIL-JAURENA, I. (2009). Diversidad cultural en educación obligatoria. ¿Qué sucede en las escuelas? En M. FERNÁNDEZ-MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHER (Coords.), *La integración escolar a debate (143-169)*. Madrid: Pearson.
- Y TÉLLEZ MUÑOZ, J. A. (2005). Las diferencias culturales según las estadísticas oficiales. Una manera parcial de mirar la realidad. En J. A. TÉLLEZ, B. MALIK, P. MATA ET AL., *Orientación intercultural (63-88)*. Madrid: Sanz y Torres.

- GRAY, J. ET AL. (1999). *Improving Schools. Performance & Potential*. Buckingham: Open University Press.
- HARGREAVES, A. Y FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- JIMÉNEZ FRÍAS, R. (2010). Diversidad e igualdad de oportunidades. En T. AGUADO (Coord.), *Diversidad e igualdad en educación* (57-84). Madrid: UNED.
- MAC GILCHRIST, B., MYERS, K. Y REED, J. (2004). *The Intelligent School*. Londres: Sage.
- MARTÍNEZ ARIAS, R., GAVIRIA, J. L. Y CASTRO, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2002). Los movimientos de las «escuelas eficaces» y la «mejora de la escuela». En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (71-95). Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En J. L. ARÓSTEGUI Y J. B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (15-46). Madrid: Akal.
- MUÑOZ REPISO, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 52-57.
- ET AL. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, F. J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. MURILLO Y M. MUÑOZ REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (15-51). Madrid: CIDE-MECYD; Barcelona: Octaedro.
- (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela. En F. J. MURILLO Y M. MUÑOZ REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (165-187). Madrid: CIDE-MECYD; Barcelona: Octaedro.
- (2004a). La investigación sobre eficacia escolar a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- (2004b). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PARRILLA, A. (2008). ¿Y si la investigación sobre la inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- PÉREZ-ALBO, M. J. Y HERNÁNDEZ RINCÓN, M. L. (2000). Una dirección para la «mejora de la eficacia escolar». En A. VILLA (Coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (1021-1034). Bilbao: Universidad de Deusto.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2007). Presentación. ¿Cómo conciliar valores y fines en educación? *Revista de Educación*, 344, 17-22.
- REYNOLDS, D., HOPKINS, D. Y STOLL, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), 37-58.
- STOLL, L. Y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TEODORO, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

Fuentes electrónicas

- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- BRICEÑO, C. A. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Recuperado de <http://campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm>
- COLOM, A. J. (2009). La equidad socioeducativa como determinante de la calidad en los sistemas educativos. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (40), 75-89. Recuperado de <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6015/5422>
- CREEMERS, B. ET AL. (1998). The Future of School Effectiveness and Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 125-134. Recuperado de <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok210-eng-Future of school effectiveness and improvement.pdf>

- ESCUADERO, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- MUÑOZ REPISO, M. (1999). Calidad divino tesoro. *Crítica*, junio, 22-25. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/criticacalidad/criticacalidad.pdf>
- MURILLO, F.J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento de valor agregado en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 3-9. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/editorial.pdf>
- RODRÍGUEZ I BOSCH, J. L. Y LAHOZ, M. (2007). Calidad y equidad desde una pedagogía ética. Un lenguaje distinto para la alteridad. *Episteme*, 11, año 3, abril-septiembre. Recuperado de http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero11-07/colaboracion/a_calidad.asp
- SANDER, B. (2002). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo3/index.aspx
- SEIBOLD, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a07.htm>
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Dirección de contacto: Patricia Mata Benito. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ Senda del Rey, 7. 28040, Madrid. E-mail: pmata@edu.uned.es

En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica¹

Intercultural Education. A Critical Review

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182

Carmen Osuna Nevado

Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Grupo INTER. Madrid, España.

Resumen

El objetivo de este artículo es contribuir al análisis de la educación intercultural partiendo de la paradójica cercanía de los contextos europeos y latinoamericanos. Si bien surgen en momentos diferentes y por motivos aparentemente opuestos, es mi intención demostrar a lo largo de mi argumentación que tendencias comunes como la «esencialización» y «reesencialización» de conceptos como cultura y etnicidad desembocan en modelos y enfoques de atención a la diversidad cultural diferentes que, lejos de contribuir a la transformación de la escuela y de la sociedad, tienden a hacer que las desigualdades sociales sean más profundas. A través de una lectura crítica de aportaciones de diversos teóricos y estudiosos procedentes de ambos contextos y de diferentes disciplinas, me propongo analizar los posibles resquicios que la llamada «educación intercultural» esconde tras una desbordante atención ante las diferencias o semejanzas «grupales y de identidad» en detrimento de una atención a «las personas». En este camino, destaco ideas que considero fundamentales como, por ejemplo, el permanente cuestionamiento de nuestro papel como agentes en la sociedad, el sistema que nos rodea, nuestras prácticas y sus consecuencias. Mi principal contribución se centra en una nueva propuesta de educación intercultural que, inserta en un enfoque holístico, se basa en el apoderamiento de una educación antirracista. Dado que los niños viven a diario en contextos desiguales permeados de un universo infinito de formas de discriminación, planteo la importancia de una educación que no aspire a superar el racismo (utópico desde mi punto de vista) sino a generar

⁽¹⁾ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II* (FFI2009-08762).

espacios de diálogo en los que se ofrezcan herramientas para enfrentar las desigualdades estructurales y las adscripciones de identidad que no siempre se eligen o aceptan de manera voluntaria. Una nueva propuesta de educación intercultural que intenta ser válida más allá de la geografía.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad cultural, políticas culturales, diferencias culturales, desigualdad social, racismo.

Abstract

This paper's aim is to contribute to the analysis of intercultural education, using as a starting point the paradoxical closeness between European and Latin-American contexts. Intercultural education on the two sides of the Atlantic started at different times and because of apparently different reasons, but it is the author's intention to show that both perspectives essentialize and re-essentialize concepts such as culture and ethnicity, that these processes have the same effects in policies and programmes designed to address diversity, and finally that they deepen social inequality at the same time. Thanks to a critical review of the main academic contributions to the analysis of cultural diversity from both contexts and from different disciplines, the author will show that group identities are overrepresented in the scaffolding of intercultural education, to the extent that individuals as such seem to have been left out of the process. Some ideas are stressed that the author feels are of top importance, such as the relevance of reflections on our own practices and their implications. The paper's main contribution is to propose a new intercultural education approach framed within a holistic approach and based upon a process of empowering people, thanks to anti-racist education. Since children live daily in unequal contexts surrounded by an infinite universe of forms of discrimination, the author proposes an education whose goal is not to try to overcome racism itself (a Utopian aspiration in the author's opinion), but to open up spaces for dialogue and provide tools for overcoming structural inequalities, while avoiding identity assignments that have been not voluntarily chosen or accepted. This proposal thus attempts to overcome geographic contexts.

Key words: intercultural education, cultural diversity, cultural policies, cultural differences, social inequality, racism.

Introducción: Geografía aparte

Se podría afirmar que la educación intercultural está asociada con la «eficacia escolar» que se centra, entre otras cosas, en una mejora real de la escuela a través de la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gray et ál., 1999). Una mejora real de la escuela supone (debería suponer), entre otras cosas, atención a la diversidad cultural de los estudiantes. ¿Y cuál, si no, fue el foco principal del surgimiento de la educación intercultural tanto en España y Europa como en América Latina?

En el contexto latinoamericano, la educación intercultural (y bilingüe) surgió desde (y para) los pueblos indígenas como una política de apoderamiento (*empowerment*) para revalorizar y conservar sus lenguas y culturas. Se consolidó en un contexto de redefinición de las relaciones entre los diferentes estados y los pueblos indígenas en el que los movimientos indígenas se enfrentaron a la tendencia unificadora y «mestizante» de las autodefinidas «sociedades nacionales» y propusieron la interculturalidad y la educación intercultural (y bilingüe) como alternativa (López, 2001). Así, a finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo XX, organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de Naciones Unidas (ONU) dictaron una serie de medidas que configuraron un escenario apropiado para que diferentes países se plantearan incluir la diversidad cultural en sus constituciones políticas. Esto condujo, entre otras cosas, al reconocimiento de la educación intercultural y bilingüe como una política pública.

En el contexto europeo (concretamente en el español), la educación intercultural surgió al aparecer en las aulas «población ‘diferente’ a la habitual» (García Castaño y Granados, 1999, p. 9) por lo que era necesario dar respuesta a la ‘nueva’ diversidad cultural con nuevas medidas. En este sentido, Alcalá del Olmo (2004) se refiere a las respuestas que los gobiernos autonómicos buscaron para atender a nuevos alumnos que, en muchos casos, no conocían «el idioma del territorio» (p. 92). Por su parte, Gil-Jaurena (2008) muestra que en España la educación intercultural se refiere mayoritariamente a dos categorías: la «inmigración» y los «gitanos», y señala que aunque por un lado, se mantiene un discurso abierto y no categórico sobre la diversidad cultural y la educación intercultural, por otro, se investiga en relación con grupos específicos y minorías².

² También lo señala Besalú (s.f., p. 2) al afirmar que la asociación entre inmigración e interculturalidad ha contaminado el discurso, la formación, los encuentros científicos, la producción bibliográfica y una parte significativa de la investigación.

En ambos casos, vemos que la atención a la diversidad cultural surge (bien como demanda, bien como respuesta) como una medida educativa diferencial para atender a aquellas personas que se consideran (o se *autoconsideran*) pertenecientes a otros grupos (étnicos) debido a su diferente «cultura».

A través de un análisis sustentado en la idea de que la educación intercultural –basada en una atención a la diversidad cultural donde la cultura se *esencializa*– no mejora la «realidad escolar» y genera prejuicios y estereotipos que ahondan la desigualdad social, es mi intención mostrar –a partir del análisis crítico de conceptos clave, modelos y enfoques comunes– que ambos contextos no están tan alejados como geográficamente parece.

Propongo, como resultado de mi argumentación, un enfoque intercultural en educación, que se basa en las conocidas ideas de «deseencialización cultural» y «educación antirracista», y en el que la educación intercultural debe entenderse como un enfoque holístico, de manera que «intercultural» no sea un adjetivo, sino un «todo» que debería permear toda práctica y sistema educativo independientemente de su contexto geográfico.

Esencialización de conceptos clave, políticas y utopías «culturales»

Desde un punto de vista antropológico, en el que el término *cultura* es tan discutido y al que se le presume un carácter dinámico, no puede sino afirmarse que la diversidad cultural «siempre ha estado presente de forma más o menos visible en todo grupo humano» (Aguado Odina, Gil-Jaurena y Mata Benito, 2005, p. 19). Sin embargo, la diversidad cultural se concibe como «la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los “clásicos” Estados-naciones de cuño europeo» (Dietz y Mateos Cortés, 2009, p. 49); así pues, la diversidad cultural es a menudo negada en espacios (escuelas) considerados «homogéneos» por la *no presencia* de minorías (Osuna Nevado, 2009).

Teniendo esto en cuenta, para acercarse a la diversidad cultural, considero imprescindible un análisis crítico de ambos conceptos (cultura y etnicidad) que ponga de relieve cómo su «esencialización» puede conducir a legitimar desigualdades a partir del «derecho a la diferencia».

Si en antropología el término *cultura* se discute y se cuestiona (Fox, 1999; Brumann, 1999; Díaz de Rada, 2010), el uso de este término en muchos ámbitos públicos y en otras disciplinas está cada día más extendido y aceptado, de manera que, como dice Pulido Moyano (2005, p. 29), «parece como si todos, teóricos, investigadores, educadores y demás productores de discurso, se hubiesen puesto de acuerdo en que, más o menos, todos entendemos con suficiente claridad qué es eso de la cultura». Y en ese «entendimiento general» destaca una interpretación peligrosa que implica categorizar y estereotipar a los individuos como si estuvieran «esencialmente definidos» (Grillo, 1988; citado en Dietz, 2003, p. 34).

Gil-Jaurena (2008) nos dice que un concepto de cultura muy citado en el ámbito educativo es el propuesto por Carmel Camilleri (1985, p. 105), según el cual *cultura* sería el «conjunto de significados (creencias, valores, cosmovisiones) compartidos por un grupo que conduce a interpretar la realidad y a comportarse de modos comúnmente valorados y que tiende a perpetuarse en el tiempo». No obstante, Gil-Jaurena es crítica con este concepto puesto que, a pesar de reconocer la influencia de lo que llama «herencias culturales» en los individuos, entiende a las personas como «creadoras o recreadoras» de los símbolos y significados que configuran sus «universos culturales» (p. 107). Como afirma Sewell (2005; citado en Rockwell, 2007) no es posible suponer que las culturas poseen una coherencia inherente y esencial. La cultura, por tanto, no es una maleta que se puede transportar; es un proceso, es la organización de la diversidad (García Castaño y Granados, 1999). Y, sin embargo, la «cultura» se convierte en el eje en torno al que gira el reconocimiento de la «diversidad cultural» a través de los movimientos que buscan el derecho a la diferencia; por su parte, el multiculturalismo se reconvierte en un elemento de anclaje de los individuos. La «cultura» se torna, también, en elemento de anclaje de todas las personas que, sin pedirlo, son clasificadas como «pertenecientes a».

En cuanto a la *etnicidad*, Giddens (2000, p. 278) entiende este concepto como «las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas», lo que hace que las personas se vean a sí mismas como culturalmente diferentes y que sean percibidas por los otros de la misma manera. Ofrece la lengua, la historia, la ascendencia real o imaginaria, la religión y la forma de vestirse o adornarse como características habituales para distinguir a unos grupos étnicos de otros. Pero ¿cuándo surge la etnicidad? La diferencia cultural no se define necesariamente como étnica; la identidad étnica («etnicidad») surge cuando los grupos (o individuos adscritos a ciertos grupos) recalcan «supuestas raíces foráneas» (Baud et ál., 1996, p. 11). Barth (1976) sostenía -junto a otros autores- que la etnicidad se expresa con mayor

«fluidez» y fuerza en contextos en los que la identidad está más amenazada, es decir: donde hay más contacto «cultural» entre diferentes grupos. Es en estos casos en los que la «etnicidad es la ideología en la que toman forma las diferentes etnias» (Baud et. ál., 1996, p. 18).

Por supuesto que en este debate de la «etnicidad» no solo está en juego la definición de características específicas que puedan diferenciarnos de «otros» (o forzar diferencias con ellos) sino que, como dice Degregori (1993, p. 115), permea y está presente en «dimensiones como la distribución del poder y la jerarquización entre diferentes grupos». Y en estas dimensiones lo educativo no se queda fuera, en tanto que la atención a las diferencias étnicas y culturales ha oscilado, y oscila, desde la negación «hasta su valoración como recurso educativo y social» (Aguado Odina, 2006, p. 119). Los problemas pueden agudizarse, y se agudizan, en el momento en que, además, estas diferencias «culturales o étnicas» se «esencializan», es decir, sirven para legitimar desigualdades sociales, categorizaciones sociales, imágenes hipertrofiadas..., tanto en la teoría (políticas educativas), como en la práctica: aulas y escuelas. Volviendo a Barth (1976), la etnicidad puede convertirse en un «estigma»; y las asociaciones a dicha etnicidad también.

La búsqueda del «derecho a la diferencia» por parte de los movimientos multiculturalistas y el reconocimiento de la diversidad y del carácter «multicultural» de una sociedad determinada desde conceptos estáticos de «cultura» y «etnicidad» conlleva hacer un «mapa de diversidad cultural» en el que diferentes «culturas» conviven, pueden ser contabilizadas, descritas, analizadas y defendidas o atacadas como entes cosificados y *categorizables*; por ende, esta misma lógica silencia y menosprecia «el carácter negociado de las diferencias intraculturales» (Dietz, 2003, p. 81).

En cuanto a las políticas que se construyen en torno a esta diversidad, si bien la multiculturalidad es innata a la humanidad, su construcción y teorización (el multiculturalismo) es mucho más reciente (Pulido Moyano, 2005, p. 24). Delgado Ruiz (2005, p. 62) define la *multiculturalidad* como «la pluralidad reunida de estilos de hacer, de pensar y decir» y el *multiculturalismo* como «un diálogo permanente entre maneras de ser y de estar que reconocen mutuamente la parte universal que todas ellas contienen y, por tanto, lo que tienen en común». ¿Y la interculturalidad? Malgesini y Giménez (2000) opinan que la aparición de este término surge «motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica social» que más bien reflejarían, como si de una fotografía se tratara, una «situación estática social» de coexistencia de «distintas culturas». Estos autores hablan de la validez –en los años sesenta y setenta– de «la expresión multicultural como sinónima

de pluricultural». Por tanto, presentan en plano de sinonimia ambos términos, si bien Jiménez Naranjo (2005) nos introduce en el debate de si los términos «multicultural, pluricultural e intercultural» deben ser considerados sinónimos o afines. Así, relata que la interculturalidad es vista (en una relación afín) como diversos modelos que se implantan dentro de los marcos jurídicos y filosóficos que defienden el pluralismo cultural y, para Sichra (2009), esa interculturalidad no puede ser entendida haciendo «caso omiso a las relaciones de poder desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores». Así, «la interculturalidad como proyecto político y postura individual» permitiría la transformación del mundo al priorizar relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento a la diferencia. En este mismo sentido, Gil-Jaurena (2008) habla de la interculturalidad como una propuesta sociopolítica ambiciosa que pretende conciliar derechos y libertades individuales y convivencia social. Y es, precisamente, en esta «pretensión» en la que Malgesini y Giménez hacen hincapié al advertirnos de que la interacción se produce casi siempre en un plano de desigualdad, dominio y jerarquía etnoraciales (Malgesini y Giménez, 2002; citados en Pulido Moyano, 2005, p. 27). Por último, Baumgartl y Milojevi (2009, p. 91) hablan de la interculturalidad como una «habilidad necesaria en el siglo XXI», en el sentido de que permite «hacer frente a la multiculturalidad de una manera constructiva» (p. 96).

Por lo tanto, la multiculturalidad es la coexistencia de «culturas» con una política (multiculturalismo) que reconoce la diferencia pero no hace nada al respecto, al tiempo que la interculturalidad (interculturalismo), en vista de todas las aportaciones aquí señaladas, sería un modelo constructivo y democrático al que apuntar como meta, casi como utopía. En este sentido, Viaña (2009, p. 156) señala que, mientras mantenga su noción conservadora (y, por tanto, no emancipadora), la interculturalidad seguirá siendo «una utopía irrealizable».

¿Son las utopías totalmente imposibles de alcanzar? Aguado Odina (2009, p. 20) recoge una cita de Appadurai: «Pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas»; a partir de ella, Aguado Odina reflexiona y afirma que (2009):

Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente de lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural (p. 20).

¿Son estos espacios sociales utópicos? Desde mi punto de vista, en cierto sentido sí. Generar nuevos espacios con normas de negociación y creatividad conjunta supondría la eliminación de las jerarquías sociales y «culturales» y, por tanto, de la premisa racista –con la que estoy de acuerdo– por la que una de las principales finalidades del racismo es la preservación de las jerarquías y privilegios (del Olmo, 2009; Grupo INTER, 2007).

¿Dónde quedan las personas? Enfoques y modelos de atención «grupal»

Malgesini y Giménez (2000) señalan que las primeras formulaciones de la interculturalidad como propuesta de actuación surgieron vinculadas al campo educativo. La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) dice en su articulado:

... toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (art. 5).

La Unesco atribuye a la educación un papel protagonista en la valoración y el mantenimiento de la diversidad cultural a partir de una educación respetuosa con las «prácticas de su propia cultura». En los principios y orientaciones de esta declaración, se reconocen los paradigmas que –como respuesta a los movimientos multiculturales de revitalización étnica– formularon y conceptualizaron autores como Bataalaan (1983), Banks y Lynch (1986), así como los paradigmas de Grant y Sleeter (1989) y los análisis de Sonia Nieto (1996).

Basándose en estos y otros autores, Gil-Jaurena (2008) y García Castaño y Granados (1999) se acercan a la diversidad cultural y a su tratamiento en el ámbito educativo formal desde dos disciplinas: Ciencias de la Educación, la primera y Antropología de la Educación, los segundos. Me baso principalmente en ellos –pero también en otros autores indispensables– para presentar a continuación una serie de enfoques y modelos:

- *Asimilación cultural*: este enfoque, que para Gil-Jaurena (2008) engloba los modelos asimilacionista, segregacionista y los programas de educación com-

pensatoria, busca «igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes» (García Castaño y Granados, 1999, p. 50). Se entiende, por tanto, que «el fracaso escolar» se debe a los propios estudiantes, a su desventaja cultural y económica. John Ogbu (1993 [1981]) rebatió de manera brillante la teoría del déficit al demostrar que las diferencias culturales, por sí mismas, no son suficientes para explicar la situación de las minorías en la escuela, sino que es indispensable analizar el valor que la sociedad dominante otorga a estas diferencias a través de la historia de contactos entre ambos grupos y las respuestas colectivas que la minoría ha ido creando ante estas relaciones.

- *Valoración de las otras culturas:* este enfoque guarda relación con el paradigma de la promoción del pluralismo cultural de Banks (1986). Así, en el marco de sus modelos, se comienza a hacer algo con respecto a la diversidad cultural, aunque sea tímidamente. Gil-Jaurena (2008) nos habla de diferentes modelos como el de la inclusión de contenidos étnicos en el currículo (aunque sin más pretensión); el modelo correspondiente a la promoción del pluralismo, que parte de que la diversidad cultural es un valor y, por tanto -como señalan García Castaño y Granados (1999, p. 53)-, «hay que aprender acerca de los diversos grupos culturales desde la apreciación de las diferencias»; el modelo de orientación multicultural para favorecer el «autoconcepto» de los alumnos de minorías étnicas; y por último, el modelo de educación antirracista que, aunque importante, es insuficiente, puesto que el racismo se observa desde una perspectiva individual y no desde la institucional (Gil-Jaurena, 2008).
- *Educación bicultural:* según este enfoque, la enseñanza multicultural debe producir sujetos competentes en dos culturas diferentes de manera que los miembros del grupo minoritario no tengan que perder su identidad cultural o su lengua (García Castaño et ál., 2007). A pesar de que, como indica Hirmas (2008, p. 22), se le atribuye a este enfoque la «compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios [y] el aislamiento cultural», esta idea de competencia en dos culturas está -todavía hoy- presente en ciertos discursos educativos.
- *Enfoque sociocrítico:* responde a los modelos antirracista y radical. Promueve la construcción de una sociedad más justa, en lucha contra la asimetría cultural, social y política³. De acuerdo con el modelo radical, se considera que la escuela es un mecanismo de control social que educa a los estudiantes para

³ Para Carbonell (2000, p. 90) la equidad es el principio fundamental que debe guiar toda actuación educativa intercultural.

que acepten su estatus y «reproduzcan la estratificación social» (Gil-Jaurena, 2008, p. 81), por lo que hay que desarrollar los niveles de consciencia sobre las condiciones sociales de las minorías, con objeto de capacitarlos para «la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad» (García Castaño et ál., 2007, p. 201). Esta perspectiva también contempla la educación antirracista y entiende el racismo como un proceso complejo y estructural; la escuela debe luchar contra el racismo institucional a través de diferentes medidas (Gil-Jaurena, 2008). A este enfoque corresponde la teoría educativa de la construcción cognitiva del aprendizaje de Vigotsky, según la cual es la experiencia directa en el aprendizaje la que contribuye a generar conocimientos (García Castaño et ál., 2007).

Pese a estas divisiones, considero que los enfoques, los modelos y sus contenidos no son compartimentos estancos. Las denominaciones «multicultural» e «intercultural» se utilizan muchas veces de forma indistinta y, por tanto, sin significados claramente diferenciados. Dicho de otro modo: hasta en modelos «antiinterculturales» podemos encontrar prácticas interculturales y, por lo tanto, entiendo que la educación intercultural podría alimentarse de ideas de diferentes modelos y enfoques, junto con nuevas dimensiones o prácticas que no se han tenido en cuenta antes. Puede ser que la educación intercultural sea más fácil de atender -y de entender- si, como afirma Abdallah-Preteuille (2001, p. 19), se restara atención a la excesiva preocupación por las diferencias «culturales intergrupales» y se atendiera a las «interindividuales». Es decir si los estudiantes dejaran de ser miembros de culturas para recuperar su papel de «individuos».

Diferentes ergo desiguales. El estigma de medidas «interculturales»

Batallán y Campani (2007, p. 160) señalan que el respeto a la diversidad trajo consigo tanto principios renovadores como «el incuestionado paradigma de la alteridad que lo sustentaba, concomitante a un concepto esencialista de cultura». Teniendo en cuenta esta problemática, Aguado Odina et ál. (2006) plantean una serie de puntos que se deben tener en cuenta para tratar de manera adecuada la diversidad cultural en educación. Se enfatiza la necesidad de: *evitar una visión superficial o frívola de la cul-*

*tura*⁴; tener en cuenta otro tipo de diversidades más allá de las «tradicionales» como son grupos étnicos, lingüísticos, etc.; tener en cuenta la vivencia específica de cada persona en torno a «su cultura»; considerar las *diferencias culturales*⁵ como constructos dinámicos, en vez de como características estáticas, y reconocer a la educación como un «intercambio cultural permanente en el que se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actividades y comportamientos» (p. 121). Por último, señalan que la cultura no «dicta conducta» sino que influye en ella de manera que puede afectar a las estrategias que se utilizan y a la forma en la que se interactúa.

Además, Aguado Odina, Gil-Jaurena y Mata Benito (2005) defienden que la escuela debe atender a las diferencias culturales de los estudiantes, tanto por coherencia con los principios de la sociedad democrática como porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales.

Sin embargo, la «atención a la diferencia» es una de las aristas de la educación intercultural, puesto que bajo el manto del respeto a la diferencia cultural a menudo se esconde la justificación y la inacción ante las desigualdades. Esto, desde luego, no es nuevo. Bourdieu y Passeron ([1970] 2001) ya hablaban de la escuela como aparato de reproducción de procesos de poder y por tanto de desigualdad social; pero si la educación intercultural es un tratamiento «adecuado» de la diversidad cultural, resulta chocante que se convierta en el vehículo de «desplazamiento y ocultación de realidades de desigualdad social» (Carrasco 2003; citado en Márquez Lepe y García-Cano, 2007) porque, peligrosamente, se pueden achacar las desigualdades a las diferencias «naturales» –no consideradas construidas-. Y este peligro alcanza al tan elogiado «diálogo intercultural» que se entiende como intercambio entre personas de diferentes «culturas» y que presupone que todos los participantes tienen el mismo acceso al capital cultural y que, contradictoriamente, puede reforzar la hegemonía de un grupo sobre otro (Gorski, 2008).

Por supuesto, cuando hablo de desigualdades, me refiero tanto a las sociales y económicas como a las que se producen en el proceso de aprendizaje, porque en este proceso casi siempre se contribuye a reforzar el papel de la escuela como espacio arbitrario de valoración del capital cultural. Es decir: ¿reside la solución en ofrecer una educación «diferente» de acuerdo con las diferencias «culturales»? Esto, por mucho que se haga en el contexto de las políticas llamadas «interculturales», puede estar reforzando estereotipos y afectando al «autoconcepto» (para volver a Banks) del estudiante. Porque, tal y como dice el Grup La Font (2006; citado en Aguado Odina, 2009, pp. 22-23), el simple

⁽⁴⁾ El énfasis es del original.

⁽⁵⁾ El énfasis es del original.

hecho de «colocar a determinados estudiantes en clases, programas o modelos diferentes» puede «estigmatizar al estudiante antes incluso de ofrecerle la oportunidad de aprender».

Si una de las finalidades de la educación intercultural es intentar, en el marco de la convivencia, propiciar «mecanismos y normas de participación efectivas, colaborativas y solidarias» (Hirmas, 2008, p. 17), es lógico pensar que políticas educativas que fomenten la separación o estigmatización no pueden ser llamadas «interculturales» y, sin embargo, para algunos lo son: para el contexto español destaco el ejemplo de las llamadas aulas de enlace, que son vistas por profesores y agentes educativos como medidas de integración que únicamente pueden funcionar desde «perspectivas interculturales» (del Olmo, 2010). Para el caso latinoamericano, ya he señalado que la educación intercultural (y bilingüe) se entiende como educación «por y para» los pueblos indígenas. Tan visible es esta distinción que Sichra (2009, p. 99) apunta: «la interculturalidad desde la perspectiva de los no indígenas no ha recibido aún tanta atención en Latinoamérica como aquella desde la perspectiva de los indígenas».

Al hilo de estas «políticas de la diferencia» en nombre de la educación intercultural, cabe preguntarse si esta educación es *deseable*, siempre y cuando no afecte al orden sociopolítico existente y no problematice ni cuestione los privilegios de los grupos dominantes (Gorski, 2008).

De receta mágica a enfoque holístico

Una de las principales críticas que ha recibido la educación intercultural ha sido, precisamente, su falta de potencial transformador al haber descuidado la atención a las desigualdades estructurales y a las situaciones cada vez más apremiantes de exclusión (Bartolomé Pina, 2002), situaciones que han sido definidas por Boaventura do Santos (2007; citado en Mata, 2009, p. 32) como las «cuestiones fuertes» de nuestra época. Y se le recrimina –también– que los conflictos racistas sigan creciendo sin que la educación intercultural ofrezca una solución auténtica (Sleeter, 1991; McCarthy, 1995; citados en Bartolomé Pina, 2002, p. 20). En este sentido, desde Latinoamérica se piensa en la perspectiva «decolonial» como fundamental para contribuir «a la lucha contra el racismo y la discriminación» (López y Murillo, 2006, p. 33), así como a la «edificación de sociedades más equitativas y justas» (Walsh, 2007, p. 85), donde no se someta a las personas a «estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales y otras formas de discriminación» (Patzí, 2007).

Pero ¿podemos hablar de soluciones auténticas? El problema de hacerlo es que las «soluciones auténticas» exigen medidas «auténticas», acreditadas y que funcionen. Quizá uno de los grandes peligros de la educación intercultural es que se entiende como una «receta mágica del qué hacer para enfrentarse a la práctica diaria» (García Castaño y Granados, 1999, p. 101) y, como anuncia el Grupo INTER (2006), la educación intercultural no consiste en buscar recetas para cuestiones específicas ni tampoco -añado- busca «soluciones auténticas» (p. 2). Quizá esa sea la diferencia entre la «educación intercultural» -con intercultural como adjetivo⁶- y el enfoque intercultural -como mirada holística- en educación.

Sobre el enfoque intercultural en educación, Aguado Odina (2003) y Gil-Jaurena (2008) exponen algunas bases teórico-conceptuales que -desde su punto de vista- responden a esta manera de atención a la diversidad cultural. Así, retoman las ideas de cultura (y todo lo que su reconceptualización implica) y de relativismo cultural, la de escuela como agente social y transformador (representada en el enfoque sociocrítico) y la del pluralismo cultural; también retoman los modelos cognitivos de Psicología Social referidos a los procesos discriminatorios; el paradigma histórico-cultural por el que se establece que los contextos en los que hay diversidad reconocida son escenarios idóneos para aprendizajes valiosos y están ligados a la idea, apuntada desde la Pedagogía, del «aprendizaje significativo» (el cual se define como partir de las experiencias y el nivel de conocimiento de los estudiantes); el enfoque socioafectivo que facilita la comprensión y la toma de posición frente a los objetos de aprendizaje y las teorías constructivistas de la Psicología, que parten de que construimos nuestra comprensión del mundo a través de nuestras experiencias. Este enfoque exige además -o por tanto- tomar postura contra la exclusión, la dominación y contra sus mecanismos de apoyo (Mata, 2009, p. 44). Tomando como base la aportación de Allport (1979) de que los prejuicios y estereotipos se aprenden, el enfoque intercultural toma entonces protagonismo en el proceso de desaprendizaje de (o de reflexión ante) conductas racistas. De esta manera, el enfoque intercultural en educación puede ayudar a que seamos conscientes de nuestro papel en el complejo proceso del racismo (del Olmo, 2009; Grupo INTER, 2007). Y todo esto cobra importancia en el concepto de «ciudadanía».

La educación tiene un «papel fundamental que jugar tanto en la construcción y revisión constante del significado de la ciudadanía, como en la extensión de la misma» (Mata, 2009, p. 42) y, por supuesto, la educación intercultural (el enfoque intercultural en

⁶ Según el *Diccionario de la Lengua Española*, la palabra *adjetivo* significa: 'Que califica o determina *al* sustantivo'. Pero también: 'Accidental, secundario, no esencial' (RAE, 1992).

educación) toma parte en este proceso. Cabrera Rodríguez (2002) nos conduce, en su análisis, por concepciones diferentes y nuevas de la ciudadanía, una vez que el concepto tradicional ha entrado en crisis debido a la aparición de nuevos fenómenos sociales que denuncian su carácter estrecho y rígido. Entre el abanico de «ciudadanías» que ofrece, se encuentra la propuesta de Cortina de ciudadanía intercultural, en la que destacan las siguientes dimensiones: diálogo entre culturas; no recrearse en las diferencias; respeto a las diferencias, pero reconocimiento de que no todas (las diferencias culturales) son respetables o la idea de que comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia (Cabrera Rodríguez, 2002). De esta propuesta, poco crítica desde mi punto de vista, me preocupa ante todo la idea de que no todas las diferencias son respetables porque, si bien el relativismo no está de moda y últimamente parece asociarse a conceptos y valores negativos, no hay que perder de vista que cualquier asunto relacionado con el relativismo cultural topa con los valores universales favoritos de Occidente (Monge, 2009, p. 105) o, en su defecto, del grupo dominante. Por lo tanto: ¿quién decide qué diferencias son o no son aceptables y según qué criterios?

En un análisis sobre ciudadanía y educación intercultural, Mata (2009, p. 44) señala que la educación intercultural promueve la transformación educativa y social hacia la construcción de una ciudadanía activa y de una sociedad intercultural, relacionada con un proceso de aprendizaje lento y constante, basado en la «reflexión, la toma de conciencia, la revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras prácticas» (Martinelli, 2000; citado en Mata, 2009, p. 44).

Por lo tanto, desde mi punto de vista, la educación intercultural (el enfoque intercultural) cobraría sentido a través de la reflexión sobre una nueva dimensión: el cuestionamiento del «yo», de mi posición, de mis referentes, de la situación que esos referentes me dan en un sistema social jerarquizado y de las herramientas de las que dispongo -y de por qué dispongo de ellas- para hacer frente a contextos y escenarios diversos. Como dice Gorski (2008), hay que comenzar reflexionando sobre el contexto sociopolítico que nos rodea y las consecuencias de nuestras propias prácticas.

Conclusión: propuesta de aproximación a la educación intercultural

Quiero terminar este artículo con dos definiciones sobre educación intercultural. La primera es de Aguado Odina y la reproduzco porque es la que ha guiado mis reflexio-

nes. La segunda es una propuesta personal de acercamiento a la educación intercultural desde un enfoque intercultural.

Aguado Odina et ál. (2006) ofrecen la siguiente definición:

Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales (p.125).

¿Es realista una educación que apunte a superar la discriminación? Los niños viven a diario en contextos desiguales y discriminatorios que les enseñan, desde pequeños, a naturalizar los privilegios y las diferencias. Existe un universo infinito de formas de discriminación invisibles, en el que las desigualdades se presentan constante e imperceptiblemente en situaciones cotidianas dentro del contexto educativo. Si las situaciones son tantas y tan diversas ¿no sería más plausible una educación dirigida a dotar a los estudiantes de herramientas para identificar, cuestionar y desafiar –desde un elevado autoconcepto y nunca desde la culpabilidad– las manifestaciones del racismo y la discriminación? En este sentido Kailin (2002) habla de la importancia no solo de sensibilizar a las personas sobre el racismo, sino de proveer de herramientas interpretativas que ayuden a entender las causas estructurales de las desigualdades, para tratar mejor las tensiones que surgen en el día a día.

Partiendo de lo anterior, ofrezco a continuación una propuesta de aproximación a la educación intercultural elaborada a partir de puntos que considero fundamentales:

La educación intercultural debe entenderse como un enfoque holístico en educación de manera que «intercultural» no sea un adjetivo sino un «todo» que debería permear toda práctica y sistema educativo. En este enfoque se debería:

- Valorar la diversidad cultural de la sociedad en su conjunto y de la comunidad educativa en particular, teniendo en cuenta a todos sus actores sociales: personal del centro, estudiantes, padres de familia, personas que quieran acercarse al colegio, etc.
- Esto ha de hacerse así porque el espacio educativo se concibe como un espacio abierto a la comunidad y no restrictivo, en el que la participación y el trabajo colaborativo sean fundamentales para construir un espacio democrático en la escuela.

- En esta escuela se debe desarrollar y fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad y las diferencias que se atribuyen.
- De esta manera, la cultura se «desesencializa» y se deja de percibir como algo que se puede cosificar y relacionar equivocadamente con ciertos comportamientos, actitudes, aspiraciones... que clasifican a las personas (en general) y a los estudiantes en el aula y el centro (en particular) en conceptos rígidos de identidad.
- Esto significa una educación en la que se reflexione críticamente sobre cómo se construyen las diferencias y qué valor se les atribuye en el contexto socio-histórico y actual.
- De esta manera, se formarán ciudadanos críticos que desarrollen habilidades y competencias para comunicarse y desenvolverse en diferentes contextos, conscientes del juego de relaciones de poder y de privilegios que pueden surgir en espacios que son, por definición, de conflicto (en mayor o menor grado).
- Por todo ello, el enfoque intercultural contemplaría de manera prioritaria el tratamiento del racismo y la discriminación como un tema transversal del currículo, no con aspiraciones de superarlo –lo cual es, desde mi punto de vista, utópico–, sino con la finalidad de sensibilizar, debatir y despertar la conciencia sobre el mecanismo racista⁷. Esto se haría desde una postura que evite disfrazar todo tipo de desigualdades y apueste por generar espacios abiertos y de diálogo en los que –desde el fomento de la autoestima y del respeto– se ofrezcan herramientas para que los niños sepan *con qué cartas juegan* en el sistema social, político y económico en el que están creciendo y que, dadas las desigualdades estructurales atribuidas a diferencias naturalizadas, les ofrece y les ofrecerá ventajas, desventajas y toda una serie de adscripciones identitarias que no siempre se eligen o aceptan de forma voluntaria.

En este enfoque, cobran mucha importancia las prácticas diarias en el aula. Los modelos y enfoques «grupales» se desdibujan para atender una diversidad cultural e individual conformada por bagajes, características y actitudes que superan contextos

⁷⁾ En 2006 participé en la elaboración de una guía para trabajar sobre racismo en la escuela, en cuyo proceso llegamos a ciertos acuerdos en ideas fundamentales. Entre ellas, quiero destacar la de que el racismo sirve para legitimar las desigualdades entre las personas y que solo a través de «un proceso continuo de reeducación podemos aprender a estar en guardia y a desarrollar una actitud crítica» en vez de aceptar, sin más, ciertas ideas que ayudan a perpetuar relaciones de poder (Grupo INTER, 2007, p. 4).

geográficos y «pertenencias estáticas». Prácticas que permitan una mejora real de la escuela y de la sociedad, a través de la reflexión crítica conjunta, la toma de conciencia del peligro de la «naturalización de las diferencias» así como de su transformación en una justificación de la desigualdad social.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO ODINA, T. (Coord.). (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (15-29). Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- , GIL-JAURENA, I. Y MATA BENITO, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata; MEC.
- ALCALÁ DEL OLMO, M.J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- ALLPORT, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley.
- BANKS, J. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. BANKS Y J. LYNCH (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BANKS, J. Y LYNCH, J. (Eds.). (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BARTH, F. (Ed.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2002). Introducción. Un reto a la educación intercultural. En *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (13-25). Madrid: Narcea.
- BATALAAN, P. (1983). Four Approaches to Multicultural Education. En L. VAN DER BERG-ELDERING, *Multicultural Education: A Challenge to Teachers*. Dordrecht: Foris Publications.

- BATALLÁN, G. Y CAMPANI, S. (2007). El «respeto a la diversidad» en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16, 159-174.
- BAUD, M. ET AL. (1996). *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*. Quito: Abya Yala.
- BAUMGARTL, B. Y MILOJEVI, M. Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (91-104). Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON J. C. (2001 [1970]). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- BRUMANN, C. (1999). Writing for Culture. Why a Successful Concept Should Not Be Discarded. *Current Anthropology*, 40, Suppl.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. BARTOLOMÉ PINA (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (79-104). Madrid: Narcea.
- CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- DEGREGORI, C. (1993). Identidad étnica, movimientos sociales y participación política en el Perú. En VV.AA., *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos* (113-133). Lima: IFEA, IEP.
- DELGADO RUIZ, M. (2005). Diferencias e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas. En T. FERNÁNDEZ GARCÍA Y J. MOLINA (Coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (36-65). Madrid: Alianza.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010). *Cultura, antropología y otras estupideces*. Madrid: Trotta.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Y MATEOS CORTÉS, L. S. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (47-67). Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- FOX, R. G. (1999). Culture-A Second Chance? *Current Anthropology*, 40, Suppl.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y GRANADOS, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- ET AL. (2007). Integración educativa. En A. BARAÑANO (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (196-203). Madrid: Complutense.
- GIDDENS, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- GORSKI, P. (2008). «Good Intentions are not enough»: a Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525.

- GRANT, C. Y SLEETER, C. E. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform. En J. BANKS Y C. A. MCGEE BANKS (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- GRAY, J. ET AL. (1999). *Improving Schools. Performance & Potential*. Buckingham: Open University Press.
- GRUPO INTER (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE.
- (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson.
- HIRMAS, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC; Unesco.
- KAILIN, J. (2002). *Antiracist Education. From Theory to Practice*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad (253-259)*. Madrid: Catarata.
- MATA, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas (31-46)*. Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MONGE, F. (2009). A vueltas con el relativismo cultural. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas (105-118)*. Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- NIETO, S. (1996). *Affirming diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- OGBU, J. (1993 [1981]). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En A. DÍAZ DE RADA, H. VELASCO Y J. GARCÍA CASTAÑO (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores (145-174)*. Madrid: Trotta.
- OLMO, M. DEL (2009). El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las «ventajas» del racismo. En T. AGUADO ODINA Y M. DEL OLMO (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas (143-157)*. Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- (2010). *Re-Shaping Kids Through Public Policy. Lessons from Madrid*. Viena: Navreme.
- OSUNA NEVADO, C. (2009). La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato. En M. FERNÁNDEZ MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHTER (Eds.), *La integración educativa a debate (218-232)*. Madrid: Pearson.

- PATZI, F. (2007). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*. La Paz: Driva.
- PULIDO MOYANO, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En T. FERNÁNDEZ GARCÍA Y J. MOLINA (Eds.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (19-35). Madrid: Alianza.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: RAE.
- ROCKWELL, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- SICHTA, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En L. E. LÓPEZ (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas y propuestas* (95-127). La Paz: Plural.
- VIAÑA, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Revista Boliviana de Educación Pretextos Educativos*, 7, 81-89.

Fuentes electrónicas

- BESALÚ, X. (s.f.). *Aspectos generales de la diversidad cultural y la educación intercultural*. Recuperado de http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Xavier_Besalu_Costa_Puesta_en_practica_de_la_educacion_intercultural_en_los_centros_escolares.pdf
- GIL-JAURENA, I. (2008). *El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar*. Madrid: UNED. Recuperado de http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf
- JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf
- LÓPEZ, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=33
- LÓPEZ, L. E. Y MURILLO, O. (2006). *La reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Cochabamba: Convenio Corporación Andina de Fomento; Organización de Estados Iberoamericanos para

la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.oeiperu.org/documentos/CAF_Informe_Bolivia.pdf

MÁRQUEZ LEPE, E. Y GARCÍA-CANO TORRICO, M. (2004). *La educación intercultural en el sistema educativo. Resultados de investigación desde la acción*. Actas de la 1ª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. Edición digital.

UNESCO (2001). Declaración Universal de la Unesco para la Diversidad Cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Dirección de contacto: Carmen Osuna Nevado. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Grupo INTER. C/ Albasanz, 26-28; 28037 Madrid, España. E-mail: cosuna@bec.uned.es

Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso

Educational Achievements and Diversity in Schools: Toward a Definition Based on Consensus

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-183

M.^a Teresa Pozo Llorente

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Granada, España.

Magdalena Suárez Ortega

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Sevilla, España.

María García-Cano Torrico

Universidad de Córdoba. Facultad de Educación. Departamento de Educación, Córdoba, España.

Resumen

El artículo describe el soporte metodológico utilizado para explorar las opiniones –los consensos y discrepancias– sobre el concepto «logros educativos» en distintos sectores de la comunidad educativa; además, expone los principales resultados obtenidos y su discusión. El proceso de consulta se ha realizado con el método Delphi, cuyo instrumento fundamental para la recogida de información ha sido el cuestionario aplicado en dos rondas de consulta distintas. Durante el proceso de recogida de información, se ha garantizado el anonimato de los participantes, la retroalimentación constante y controlada y la representación, en el resultado final, de todas las opiniones. En la primera ronda de consulta, a partir de cuestiones abiertas, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas. De acuerdo con ello, se elaboró un segundo cuestionario, con preguntas tipo escala, cuyo análisis permitió conocer el grado de acuerdo respecto a las cuestiones sometidas a debate. La búsqueda del consenso y la estabilidad, así como la saturación de la información, han sido los criterios que han guiado los análisis realizados en

las dos rondas. Esta indagación sobre el concepto «logros educativos» se enmarca en un estudio más amplio cuya finalidad es contribuir a la mejora de la escuela mediante la identificación, elaboración y difusión de un repertorio de buenas prácticas escolares. La investigación permitió revisar el concepto de «logros educativos» junto al de «buenas prácticas», tanto desde el punto de vista teórico como a partir de la consideración de las opiniones de distintos agentes educativos. Dichas opiniones, su recogida y análisis dan cuerpo a este artículo.

Palabras clave: mejora de la eficacia escolar, diversidad de estudiantes, consulta, resultados de educación, papel de la escuela, objetivos docentes.

Abstract

This paper describes the first stage of a broader study on schooling efficacy by identifying, describing and disseminating the best practices developed in Spanish schools as discussed within the educational community. Two main concepts, educational achievement and best schooling practices, are reviewed from a double perspective. The first step is to analyze the most meaningful research contributions of the last ten years, and the second is to factor in the opinions of experts (teachers, educational consultants, families, students, technical experts and society's authorities) on these subjects. There are two main objectives: to describe the methodological framework that made the consultation process possible (Delphi method) and to submit the main findings reached by consensus and through discrepancies regarding the notion of "educational achievement". The Delphi consultation was a repetitive, interactive process. It was a confidential process in which special attention was paid to guaranteeing constant feedback and presenting all individual opinions in the final results. A questionnaire was the basic information-collecting instrument. In the first round of consultation, open questions were included in the questionnaire. The answers were analyzed using a qualitative approach. A second questionnaire was then designed based on this information. The second questionnaire provided quantitative information which enabled the amount of agreement on the different issues to be measured. The search for consensus and stability and fulfilment of the saturation criteria were the basic criteria that guided the analysis of the information provided by the experts who participated in the two rounds of consultation.

Key words: effective school research, student diversity, consultation, outcomes of education, role of the school, educational objectives.

Premisas teóricas y planteamiento del problema

Identificar buenas prácticas y logros educativos en los centros escolares constituye, sin lugar a dudas, una estrategia al servicio de la mejora del centro y de su compromiso básico: la enseñanza y el aprendizaje. Contar, en los centros educativos, con un repertorio de buenas prácticas supone para estos disponer de unas herramientas para la optimización de sus estructuras organizativas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo lo cual asegura el que debe ser el objetivo prioritario de la educación, especialmente en los niveles obligatorios: el logro de aprendizajes valiosos para todos los estudiantes independientemente del grupo cultural al que pertenezcan (Aubert, García y Racionero, 2009).

Como afirman Aguado et ál. (2007), la escuela sigue siendo un elemento clave en las sociedades que defienden principios de participación y justicia social y uno de sus desafíos es responder a la diversidad de sus estudiantes; como estos mismos autores plantean: «Si todos están obligados a asistir a la escuela, esta está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos» (Aguado et ál., 2007, p. 1).

Reflexionar sobre los logros educativos que se alcanzan en los centros comprometidos con la atención a la diversidad y sobre la identificación de las buenas prácticas que subyacen a estos logros constituye una interesante tarea que repercutirá en la mejora de la eficacia escolar (Lingard, 2007).

En general, la investigación sobre logros educativos de estudiantes que pertenecen a distintos grupos culturales se ha centrado en la detección de tasas de fracaso escolar y en el diagnóstico de los problemas que tienen para 'adaptarse' a un sistema educativo que comparte unos códigos culturales determinados, más propicios para unos que para otros (Abdallah, 2003). Según García Pastor (2005), las diferencias culturales se perciben como deficiencias o como problemas individuales que, en lugar de incentivar a nuestros estudiantes para la consecución de logros educativos valiosos, los hacen sentir menos capaces por el hecho de ser distintos.

La educación ha de atender a las diferencias culturales de los alumnos favoreciendo el desarrollo de las competencias definidas en el currículo, ofreciendo iguales oportunidades para todos y eliminando las desigualdades existentes o las que puedan surgir debidas al contexto, entendido este en sentido amplio (Muñoz-Repiso et ál., 2000; Cantón, 2001; Murillo, 2004). Precisamente, estas acciones son garantías que todo sistema educativo en general -y la escuela en particular- ha de tener en cuenta para alcanzar

objetivos educativos prioritarios referidos no solo al rendimiento académico, sino además, al desarrollo de la identidad cultural y la equidad (Gay, 2000; Baraibar, 2004).

En la normativa sobre las enseñanzas mínimas en niveles obligatorios (Real Decreto 1631/2006, Decreto 230/2007 y Decreto 22/2007) el «logro educativo» se asocia a lo que la escuela pretende desarrollar en sus estudiantes para formar ciudadanos críticos y facilitar la transferencia del conocimiento a la realidad social.

De acuerdo con López Salmorán (2011):

... al hablar de logro educativo se alude al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas [...]. Además, agregamos la autopercepción y las expectativas que los alumnos y sus familias tienen sobre la relevancia del aprendizaje y su capacidad para apropiárselo (p. 1).

En este trabajo entendemos por logros educativos todos los aprendizajes que permiten el desarrollo sistémico y global de la persona, y que son útiles para la vida, pues vinculan el plano académico con el propio contexto, personal, familiar y social (Zorrilla y Ruiz, 2007; Suárez, 2011). Por otra parte, el profesorado, los padres y otros agentes relacionados con la educación han de identificar y concretar los logros que pretenden alcanzar con su alumnado, con sus hijos, con sus ciudadanos; de aquí nuestra preocupación por aclarar en este trabajo el concepto de «logro educativo» teniendo en cuenta la perspectiva de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Este artículo se enmarca en el debate generado sobre el concepto de logro educativo y su asociación exclusiva a la consecución de un alto rendimiento por parte de los estudiantes.

El trabajo da respuesta al primer objetivo de un estudio más amplio¹ (2006-09) cuya finalidad ha sido contribuir a la mejora de la escuela mediante la identificación, elaboración y difusión de un repertorio de prácticas escolares eficaces para el logro de buenos resultados educativos en centros comprometidos con la diversidad: revisar los conceptos de «logros educativos» y «buenas prácticas» desde una doble perspectiva; por un lado, analizando las aportaciones teóricas más significativas que se han realizado sobre estos conceptos en los últimos años y, por otro,

¹ *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de Educación Obligatoria*, proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Convocatoria de 2006 del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología I + D + I, 2006-09) y dirigido por M.ª Teresa Aguado Odina.

consultando a distintos actores de la comunidad educativa para explorar la multiplicidad de significados que tiene, así como los acuerdos y discrepancias existentes en relación con ellos.

Este trabajo se centra en la descripción del soporte metodológico que nos ha permitido llevar a cabo este proceso de consulta: el método Delphi. Asimismo, presentamos los principales argumentos, las discrepancias y el consenso alcanzado en esta consulta sobre el concepto de «logro educativo».

Proceso metodológico

El método Delphi: características, objetivos y participantes

El soporte metodológico de este proceso de consulta ha sido el método Delphi. Este se ha considerado no tanto como una técnica de recogida de información, sino como una estrategia de comunicación grupal que ha permitido el acceso a opiniones individuales, grupales, autónomas y consensuadas (Linstone y Murray, 1975; Landeta, 1999; Scott, 2001; Brummer, 2005; Gordon y Pease, 2006; Pérez Juste, 2006; Pozo y Gutiérrez, 2007; Astigarraga, s.f.).

El método Delphi se ha utilizado frecuentemente como método cualitativo de prospectiva dentro del mundo empresarial; sin embargo, sus posibilidades como método de estructuración de un proceso de comunicación grupal ha hecho que su uso se extienda a otros campos y disciplinas como estrategia metodológica para indagar opiniones sobre un tema y llegar a consensos en un grupo. Como plantean Gordon et ál. (2006) o Scott (2001), una de sus mayores ventajas frente a otros métodos de recogida de información tiene que ver con la posibilidad de manejar un número de factores sobre un tema mayor que si este lo abordase solo una persona. Cada participante aporta a la discusión general la idea que tiene sobre el tema debatido desde su postura epistemológica y desde su experiencia.

El proceso de consulta seguido ha sido *reiterativo*, los participantes, a quienes se les ha garantizado el anonimato, han emitido su opinión en dos ocasiones. Ha sido un proceso en el que la retroalimentación constante y controlada nos ha permitido

avanzar en la búsqueda del consenso, identificando las opiniones discrepantes y justificando las razones de dicha discrepancia. La respuesta estadística del grupo ha sido la estrategia que nos ha permitido garantizar la representatividad de todas las opiniones individuales en el resultado final de grupo.

Los criterios según los cuales estimamos que finaliza el proceso de consulta se establecieron antes de su puesta en marcha; así pues, se consideraron como tales el *consenso* (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales en el intervalo entre el 75% y el 90%, dependiendo del aspecto) y la *estabilidad* (entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los participantes entre las rondas sucesivas independientemente del grado de convergencia). En el desarrollo del proceso se alcanzó el consenso establecido en la segunda ronda, por lo que también se consiguió estabilidad en las opiniones y se consideró finalizada la consulta.

Fue el grupo responsable de esta investigación quien estableció el grado de convergencia definido para cada dimensión, a partir tanto de la diversidad de respuestas dadas en la primera ronda de consulta como del debate que los aspectos tratados generaron desde la perspectiva teórica y práctica.

El análisis de contenido de las respuestas dadas por los participantes en las dos rondas de consulta nos permitió identificar acuerdos, divergencias y otra información de interés para el estudio.

En la última fase de la consulta se elaboró el informe final y se procedió a enviar a los participantes los principales argumentos que se generaron durante el proceso. De especial interés y relevancia para el equipo de investigación ha sido la vinculación de los resultados de esta consulta con el resto de fases del proyecto de investigación en el que se inserta, lo cual ha permitido obtener conclusiones de interés para la elaboración de los protocolos de observación y las entrevistas, así como para tomar decisiones relativas a la descripción de buenas prácticas y logros educativos.

El punto de partida de esta consulta ha sido la definición de los perfiles de sus participantes y los criterios para su selección. Los argumentos que manejamos para llevar a cabo dicha selección fueron aspectos como el interés mostrado hacia el tema; el conocimiento teórico, práctico, técnico y político sobre el mismo; su vinculación a proyectos de atención a la diversidad o a contextos culturalmente diversos y la motivación para participar en un proceso como este. Atendiendo a dichos factores, se distribuyó el grupo de participantes en los siguientes perfiles:

- *Especialistas*: incluimos en dicho grupo a académicos especializados en temas de diversidad cultural y educación, técnicos de administraciones regionales

encargados de los programas de innovación y mejora y diversidad cultural, asesores 'generales' y asesores sobre interculturalidad de los centros de profesores. En total fueron 25 participantes en la primera ronda de consulta y 19 en la segunda.

- *Implicados*: consideramos en dicho perfil a miembros de equipos directivos de colegios de Primaria y Secundaria, profesorado implicado en proyectos de diversidad cultural y motivado por el tema, familias de alumnos de Primaria y Secundaria, representantes de las asociaciones de madres y padres de alumnos, así como miembros de asociaciones y entidades sin ánimo de lucro que trabajan en educación y diversidad cultural. En total, fueron 37 participantes en la primera ronda de consulta y 21 en la segunda.
- *Facilitadores*: incluimos a personas que no trabajan directamente en este ámbito, pero que conocen el tema, para clarificar y contrastar las definiciones de logros educativos y buenas prácticas escolares que daban otros expertos. Sus aportaciones nos resultaron especialmente útiles por su carácter reflexivo y su claridad conceptual. En la primera ronda participaron tres facilitadores, mientras que en la segunda no hubo.

El número total de participantes fue 65 en la primera ronda de consulta y 40 en la segunda. El ámbito geográfico en el que se aplicó ha sido el contexto nacional español; con los participantes se ha contactado fundamentalmente por correo electrónico.

Instrumentos para la recogida de información: cuestionarios Delphi

El instrumento básico para la recogida de información ha sido el cuestionario. El primero, de preguntas abiertas, fue elaborado a partir de las aportaciones que han realizado desde el ámbito teórico el movimiento de mejora de la eficacia en la escuela y las investigaciones sobre diversidad y educación.

El análisis de contenido de las respuestas dadas a ese primer cuestionario permitió identificar una serie de afirmaciones que constituyeron la base de la segunda ronda de consulta. Este segundo cuestionario estuvo compuesto por preguntas cerradas y escalares a través de las cuales se obtuvo información sobre el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes con las premisas extraídas del primer cuestionario. Además, se incluyeron algunas cuestiones abiertas para dar cabida a otras aportaciones no contempladas por los participantes en la ronda de consulta anterior.

En la Tabla I se muestran los grandes apartados en que se agrupan las distintas preguntas realizadas en las dos rondas de consulta.

TABLA I. Cuestionarios Delphi I y 2

CUESTIONARIO DELPHI I	CUESTIONARIO DELPHI 2
Logros educativos	
<ul style="list-style-type: none"> • Definición • Logros que se alcanzan • Logros que deberían alcanzarse • Aspectos que deberían trabajarse 	Grado de acuerdo respecto a: <ul style="list-style-type: none"> • Definición • Concreción respecto a: alumnado, centros, profesorado, práctica educativa, familias, comunidad y normativa educativa • Aspectos que trabajar para su alcance • Principios educativos que los sustentan
Buenas prácticas	
<ul style="list-style-type: none"> • Definición • Implicaciones • Aspectos que las facilitan • Aspectos que las dificultan • Preocupaciones 	Grado de acuerdo y priorización respecto a: <ul style="list-style-type: none"> • Características • Factores facilitadores de su desarrollo • Factores que las dificultan

Análisis

La búsqueda del consenso y la estabilidad, tal como anunciamos anteriormente, han sido los criterios básicos que han guiado el análisis de la información aportada por los participantes en las dos rondas de consulta.

Proceso de análisis de las aportaciones a la primera ronda de consulta

Sobre la información obtenida en el primer cuestionario Delphi llevamos a cabo un proceso de análisis de carácter cualitativo en torno a unas dimensiones, previamente establecidas en unos casos y *emergentes* en otros, sobre las que se segmentó y organizó la información, lo cual permitió identificar tres tipos de argumentos: consensuados, divergentes y singulares (estos últimos ofrecidos por algún informante sin que pudiéramos encontrar opiniones a favor o en contra entre el resto de consultados).

Una preocupación constante en el análisis de contenido que ha realizado el equipo de investigación fue mantener el lenguaje utilizado por los participantes sin caer en la construcción de un discurso academicista, distante de las opiniones y reflexiones de los consultados. Para asegurar esto se estableció un procedimiento basado en el análisis de la respuesta «textual» y su asociación a una frase o afirmación capaz de recoger su significado (proceso denominado «parfraseo»). Este procedimiento nos ha

permitido avanzar en el análisis del contenido, documentando las distintas dimensiones y subdimensiones de análisis, tener una visión global de estas y recuperar el texto original de los informantes cada vez que ha sido necesario.

Ejemplificamos este procedimiento sobre una pregunta (véase Tabla II):

TABLA II. Análisis del cuestionario Delphi I

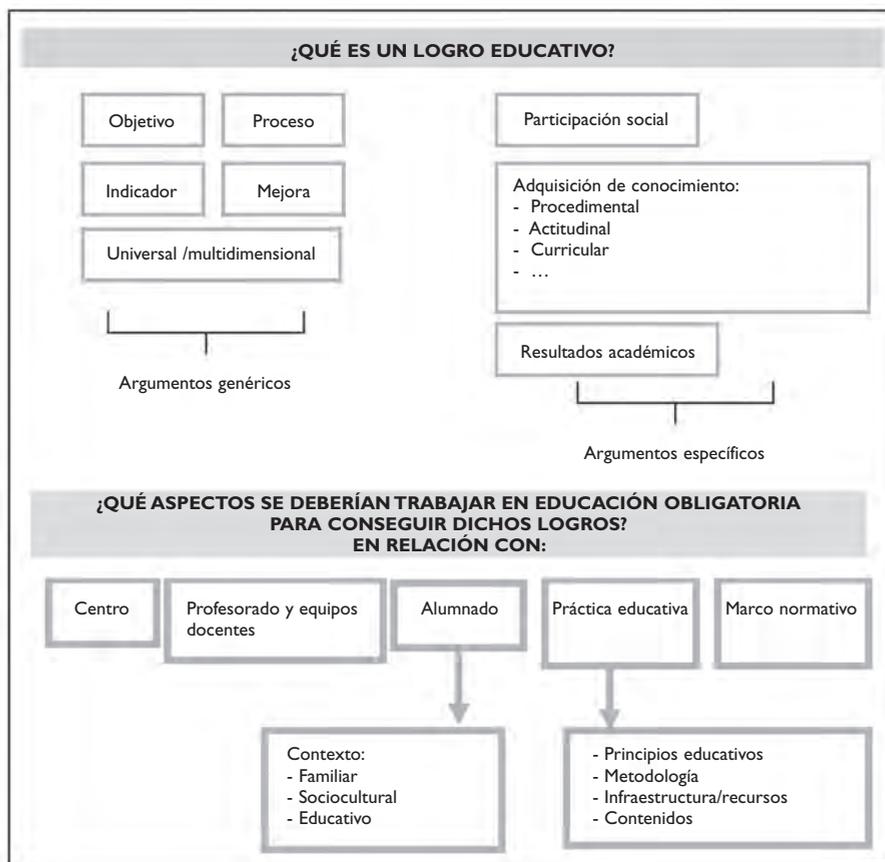
QUÉ ASPECTOS SE DEBERÍAN TRABAJAR EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA PARA CONSEGUIR BUENOS LOGROS EDUCATIVOS		
Frase	Parfraseo	Dimensión/subdimensión
Id.: 10 Aspectos transversales a toda la Educación Obligatoria y que se traducirían, en muchos casos, en subrayar contenidos procedimentales y actitudinales.	«Contenidos procedimentales y actitudinales».	Marco normativo - Pertinencia de la normativa reguladora vigente Práctica educativa - Desarrollo de las competencias básicas: procedimentales y actitudinales
Id.: 16 Es necesario mejorar la atención a la diversidad, asegurar mayor inversión y más recursos humanos (apoyos, orientadores, trabajadores sociales, mediadores...).	«Atención a la diversidad [...] mayor inversión [...] más recursos humanos».	Práctica educativa - Mejora de la infraestructura: recursos humanos - Atención a la diversidad

Con el objeto de identificar la dispersión o convergencia de las aportaciones de los participantes en este proceso de consulta elaboramos, para cada pregunta, una tabla resumen con toda la información identificada en los cuestionarios. Esta nos permitió obtener una visión global de las dimensiones más representadas a través del sistema de frecuencias de los argumentos identificados.

Este proceso de análisis fue validado por los miembros del equipo de investigación cuyo trabajo hasta ese momento se había centrado en la revisión teórica de los tópicos del estudio; hicieron apreciaciones de interés sobre el procedimiento de categorización, a partir del texto y del parafraseo, así como sobre la denominación y estructuración de las dimensiones y subdimensiones. Finalmente, realizaron sugerencias y propuestas para profundizar en las sucesivas rondas de consulta.

Una vez introducidas las modificaciones oportunas, se establecieron, de manera definitiva, las dimensiones de análisis para cada uno de los temas propuestos a debate; en el Gráfico 1 mostramos un ejemplo de esta estructura de análisis para dos de los temas tratados en la primera ronda de consulta: 1) qué es un logro educativo y 2) qué aspectos se deberían trabajar en Educación Obligatoria para conseguir buenos logros educativos.

GRÁFICO I. Dimensiones de análisis. Cuestionario Delphi I



Proceso de análisis de las aportaciones a la segunda ronda de consulta

Como se ha indicado antes, el análisis del contenido de las respuestas dadas por los participantes en la primera ronda de consulta nos permitió identificar una serie de afirmaciones que, con distinto grado de convergencia, integramos en el siguiente cuestionario (cuestionario Delphi 2), el cual constituyó la segunda ronda del proceso de consulta.

El objetivo de esta segunda ronda fue la búsqueda de posturas consensuadas, así como de significados compartidos por los informantes sobre los tópicos en torno a los que gira este estudio. Los análisis realizados han sido las medidas de tendencia central (medias y medianas) y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico).

Las estimaciones alcanzadas tras estos análisis fueron indicadores de la situación de los diferentes participantes y de la duración del proceso.

Discusión de los resultados

Principales argumentos²

En relación con el primer tópico en torno al que gira este estudio: «Logros educativos en Educación Obligatoria», destacamos un alto nivel de consenso en las respuestas dadas por los participantes respecto a las características que los definen. Los valores de la desviación típica y del coeficiente de variación, mostrados en la tabla siguiente, nos informan estadísticamente sobre la homogeneidad y la poca dispersión de estas opiniones.

TABLA III. Análisis del cuestionario Delphi 2

	N.º	Media	Desv. típ.	Coefficiente de variación	Porcentaje de convergencia (consenso establecido 75%)
Objetivos programados	40	3,10	,841	,27	75%
No planificados necesariamente	40	2,80	,883	,32	60%
Lo define el equipo docente	40	1,55	,677	,44	90% en desacuerdo
Definición compartida por la comunidad educativa	40	3,55	,597	,17	95%
Referidos exclusivamente al alumnado	40	1,55	,639	,41	97,5% en desacuerdo
Referidos al centro, profesorado, alumnado y familia	39	3,62	,544	,15	95%
Mayor consideración de los logros referidos al alumnado	39	2,95	,793	,27	75%

⁽²⁾ Por razones de espacio nos limitamos a mostrar algunos de los análisis realizados sobre las respuestas que los participantes dieron al cuestionario Delphi 2 y no todo el tratamiento estadístico aplicado.

Definidos para cada alumno	39	2,97	,778	,26	72,5%
Definidos universalmente	40	2,33	,944	,41	50%
Referidos a los productos	39	1,54	,720	,47	90% en desacuerdo
Referidos al proceso y al producto	40	3,55	,597	,17	95%
Deben ser alcanzados por todos los estudiantes	36	2,56	1,157	,45	50%

A pesar de que en la mayoría de los argumentos aportados por los expertos había consenso, destacamos tres aspectos que se situaron por debajo del 75% de consenso establecido. Estos fueron:

- Un logro educativo hace referencia a resultados valiosos sin que necesariamente exista una planificación o intención previamente manifiesta (60%).
- Los logros educativos deben ser definidos de forma universal para todo el alumnado (50%).
- Los logros educativos han de ser conseguidos por todos los estudiantes (50%).

Al profundizar en dichos elementos podría parecer que el análisis estadístico revela ciertas contradicciones en las respuestas; en concreto, por lo que se refiere a si un logro educativo hace referencia a un objetivo que debe estar previamente programado (75% de convergencia) o si debe referirse a resultados que no han sido planificados a priori (60% de convergencia). La ausencia de puntuaciones extremas –«totalmente en desacuerdo» y «totalmente de acuerdo»– sobre esta cuestión nos lleva a entender que entre los consultados existe consenso cuando consideran logros educativos tanto a aquellas metas u objetivos que han sido definidos de antemano, como a los resultados que sin haber sido planificados a priori son valorados de forma positiva.

Otra cuestión que queremos resaltar es la referida a los actores o dinámicas de la práctica educativa escolar a los que están vinculados los logros educativos. Esta cuestión se introdujo en la segunda ronda de consulta aunque las respuestas dadas en la primera hacían referencia de forma explícita exclusivamente al alumnado y no se consideró el resto de agentes o procesos educativos en su definición. Tan solo dos informantes hicieron referencia a todos los agentes de la comunidad educativa, por lo que incluimos este elemento en el diseño del segundo cuestionario:

Creo que un logro educativo en Educación Obligatoria solo puede considerarse como tal si afecta, considera o incluye a todos los implicados, y no solo a una parte de ellos (id. 7. Perfil: teórico).

Considero que un logro no se circunscribe a un solo ámbito, sino que puede vincularse a todos los que conforman la vida escolar (id. 20. Perfil: asesor CPR).

Al someter a debate dicha consideración en la segunda ronda de consulta, encontramos que para el 97,5% de los participantes los logros educativos no deben referirse exclusivamente al alumnado, sino que también deben aludir al centro escolar, al profesorado o a las familias (95% de convergencia). Un ejemplo de cómo los consultados explican esta opinión lo encontramos en el siguiente texto:

Los logros educativos también están relacionados con el entorno social-educativo en el que se inscriben los integrantes de la comunidad escolar (familias, alumnos, escuelas, profesorado...). Quizás, yo recalcaría la importancia del acceso y del tipo de medios de comunicación y de cultura que están presentes en los entornos familiares, escolares y sociales de los alumnos (libros, Internet, programas de TV, móviles...) (Id. 40. Perfil: representante de AMPA).

A pesar del amplio acuerdo al respecto, el 52,5% de los participantes reconoce que los logros deben tener en cuenta en mayor medida al alumnado, lo que nos hace dudar del reconocimiento que en la práctica tienen el resto de actores como garantes de los logros educativos. Otra posible explicación es que cuando hablan de logros, los participantes se sitúan bien en una dimensión propositiva y de deseabilidad social (por lo que identifican que deben referirse a todos los actores de la comunidad educativa), mientras que cuando describen o aluden a prácticas cotidianas, la referencia a logro educativo queda circunscrita solo al alumnado. En definitiva, en el día a día escolar, los logros se perciben para y por el alumnado y así se programan, planifican y reconocen.

Otra cuestión que nos ha resultado de interés sobre la definición de los logros educativos se refiere a si estos tienen que ver con procesos o con productos. En la primera ronda de consulta no fueron muchos los expertos que se referían a esta doble vertiente de los logros, sin embargo, como ponen de manifiesto los resultados expuestos, la ausencia de respuesta no implica no estar de acuerdo con una proposición. De hecho, cuando se planteó en esta segunda fase de consulta, se dio un acuerdo masivo, pues el 95% entendía que el logro debe considerarse atendiendo a ambos elementos: el proceso y el resultado obtenido. De entre las manifestaciones recogidas en las res-

puestas al primer cuestionario que nos incitaron a someter esta cuestión a debate en la segunda ronda destacamos las siguientes:

Quando pienso en logro educativo pienso en el producto de un camino seguido por una persona (id. 32. Perfil: profesorado).

Todo lo que haga que el proceso de aprendizaje sea rico, libre y compartido (id. 31. Perfil: profesorado).

Estoy de acuerdo en que el proceso es bastante más importante que el producto, porque esos procesos no tienen por qué llevar a un mismo producto y ahí tendría que estar la riqueza de la educación, en poder ver los diferentes puntos de vista que se aportan (id. 31. Perfil: profesorado).

Con el propósito de concretar el concepto de logro educativo y teniendo en cuenta que esta cuestión generó mucha información en la primera ronda de consulta, decidimos seguir con este debate en la segunda pero esta vez diferenciando algunas dimensiones; así pues, centramos el debate sobre «logro educativo» en relación con el alumnado, el centro, el profesorado, la práctica, las familias o la comunidad, y la normativa educativa.

Entre la información aportada por los participantes en la primera ronda de consulta sobre los logros referidos al alumnado, destaca como idea transversal el hecho de que los alumnos deben centrarse en el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales, tales como la autonomía (en el aprendizaje, en la toma de decisiones...), la capacidad crítica (reinterpretación, capacidad de lectura crítica, actitud crítica ante situaciones sociales problemáticas...), la socialización (igualdad, tolerancia, empatía, respeto, solidaridad...) y la convivencia. Otras aportaciones asocian los logros a dimensiones curriculares específicas y al aprendizaje de procedimientos y estrategias intelectuales, en especial de las técnicas, para el manejo de la información y la utilización de las nuevas tecnologías.

Al someter estos aspectos de nuevo a debate, en la segunda ronda de consulta, destaca la existencia de homogeneidad y de poca dispersión entre las opiniones de los participantes sobre las características que los logros educativos deben tener en relación con el alumnado; con todo, el porcentaje de convergencia alcanzado no es muy alto, como se muestra en la Tabla IV.

TABLA IV. Logros referidos al alumnado

Logros referidos al alumnado	N.º	Media	Desv. tip.	Coefficiente de variación	Porcentaje de convergencia (consenso establecido 70%)
Priorizar lo académico	40	1,50	,506	,34	50%
Priorizar lo socioafectivo	40	2,23	,862	,39	65%
Priorizar la adquisición de conceptos	40	1,95	,986	,51	70%
Priorizar la adquisición de procedimientos	40	2,48	,960	,39	55%
Priorizar la adquisición de valores	40	3,50	,599	,17	95%
Logro: socialización	39	2,72	,887	,33	62,5%
Logro: actitud autónoma y crítica	39	3,18	,885	,28	77,5%
Logro: tipología de alumnado	40	2,38	1,055	,44	55%

Nos han parecido interesantes las opiniones de los participantes acerca de la necesidad de priorizar lo conceptual sobre lo procedimental o actitudinal; el 42,5% de los expertos está totalmente en desacuerdo con dicha sentencia y entiende que el saber hacer y la socialización en valores y actitudes de convivencia están también presentes y se alcanzan en el sistema educativo. Si invertimos la afirmación y preguntamos si el sistema educativo prioriza la adquisición de competencias procedimentales, el 55% de los encuestados se muestra en desacuerdo. La lectura conjunta de ambos resultados nos lleva a pensar que los participantes encuentran un equilibrio entre ambos tipos de logros educativos. Como complemento a dicho análisis, el 95% de las respuestas refleja un acuerdo en la necesidad de enfocar los logros educativos hacia la adquisición de valores como el respeto, la convivencia o el compromiso, entre otros. Algunas respuestas al respecto en el cuestionario de preguntas abiertas fueron las siguientes:

... la adquisición de valores imprescindibles para la vida en sociedad (id. 17. Perfil: asesor CPR).

... la adquisición de hábitos de sociabilización (id. 21. Perfil: director centro de Primaria).

Por una parte, desde el punto de vista general, los identifico con socializar a la persona en el respeto y en la práctica de los valores y principios democráticos; entender la Educación Obligatoria como un proceso vital que tenemos que cuidar para beneficio individual y de la comunidad (id. 32. Perfil: profesorado).

Al hilo de las respuestas anteriores, nos resultó de interés someter a debate a qué tipo de socialización se referían los informantes, si se entendía como reproducción social y cultural del orden existente o si, por el contrario –o de forma complementaria– era entendida como la capacidad de participar de forma crítica, activa y creativa en el contexto en el que el alumnado se desenvuelve. Al respecto, el 45% de los sujetos entrevistados entiende que uno de los logros en Educación Obligatoria tiene que ver con la socialización del alumnado, concebida «como la reproducción social y cultural de valores y normas». Rondando el mismo porcentaje, el 42,5% de los sujetos está totalmente de acuerdo en considerar que la escuela obligatoria consigue despertar una actitud autónoma y crítica en el alumnado.

Con respecto a los logros referidos a los centros educativos, un aspecto señalado por los participantes ha sido el de que estos potencian las relaciones entre el alumnado, el centro educativo y las familias. Sin embargo, al preguntarles por la consecución de este logro en la Educación Obligatoria, la convergencia no es muy alta. Encontramos un consenso en ambos casos; para el 73% de los participantes este logro se consigue en relación con el alumnado; sin embargo, el mismo porcentaje afirma que los centros educativos no consiguen provocar ni mantener dichas relaciones entre las familias.

Otro ejemplo de logro educativo para nuestros participantes es que los centros educativos alcancen un nivel de respeto y aceptación suficiente hacia la diversidad; sin embargo, para el 64% de los participantes, este hecho no es real; es más, el 82% considera que la escuela no promueve relaciones entre familias diversas.

También nos parecen interesantes las opiniones dadas por los expertos sobre la relación existente entre innovación y logro educativo. El 75% de los participantes afirma que llevar a cabo prácticas innovadoras supone un logro educativo, pero para el 78% el hecho de innovar no garantiza la consecución de logros educativos positivos. Estas respuestas nos parecen de máximo interés y entendemos que explican en buena medida la definición de logro referida al producto pero también a los procesos. Este matiz queda perfectamente reflejado en el siguiente comentario de un participante:

El hecho de innovar en el aula no garantiza la consecución de logros positivos o deseables en el alumnado, pero sí es muy positivo según el tipo de innovación y según lo que cada uno llame innovación (id. 31. Perfil: profesorado).

El 55% de los participantes en la segunda ronda de consulta Delphi opina que la normativa educativa no es ni suficiente ni pertinente; el 77% considera necesaria una

redefinición de la misma para la consecución de logros educativos. Para el 65%, las competencias establecidas en la normativa no son ni suficientes ni adecuadas. Sirva de ejemplo el comentario aportado por un profesor de Secundaria respecto a esta cuestión:

Es necesario hablar de compromiso con la normativa. Las competencias establecidas en la normativa educativa varían según las áreas. En general, me parecen insuficientes (id. 24. Perfil: profesorado).

Otro aspecto sometido a debate ha sido el relativo a qué se debería trabajar para alcanzar los logros educativos. Nos resulta interesante destacar que en la primera ronda de consulta, todos los participantes utilizaron un discurso muy parecido basado en la solidaridad, en la equidad y muy cercano a la legislación, al discurso político «a lo ideal», «a lo aceptado». Este hecho dificultó mucho la elaboración para el segundo cuestionario Delphi de una batería de afirmaciones sobre la que los participantes establecieran su nivel de acuerdo. Tras varios ciclos de revisión y mejora se propusieron 13 aspectos, sobre los cuales tomaron posición los expertos. En términos generales, tan solo uno de ellos (*disciplina en el aula*) presenta porcentajes variados en las respuestas. Se mostró acuerdo en su concepción como:

Conjunto de normas claras y racionales y de límites en el aula, en la medida de lo posible, consensuadas (id. 50. Perfil: representante de AMPA).

Clima adecuado de aprendizaje y convivencia (id. 24. Perfil: Profesorado).

... interacciones, normas que regulan la conducta de profes y estudiantes (id. 6. Perfil: teórico).

Sistema disciplinario de aula preventivo, funcional, inclusivo y dialógico (id. 34. Perfil: profesorado).

Los demás aspectos, como se muestra en la Tabla v, alcanzan un alto nivel de consenso entre los sujetos consultados.

TABLA V. Aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros

Aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros educativos	Porcentaje de convergencia (consenso establecido: 90%)
1. La autonomía de los centros	92,5%
2. La reconceptualización de los centros: centros abiertos, diversos, inclusivos, integradores y respetuosos	92,5%
3. Las estrategias para fomentar la participación del alumnado en clase	95%
4. La implicación del alumnado en su aprendizaje	97,5%
5. El fomento de la formación continua y del reciclaje del profesorado	97,5%
6. La mejora de la formación inicial del profesorado	95%
7. La puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas	97,5%
8. El desarrollo de un modelo de trabajo basado en el grupo, en la cooperación y en la asamblea. El desarrollo de prácticas colaborativas en el aula	95%
9. La mejora de los recursos humanos (mayor presencia de profesores especialistas, profesores para cubrir bajas y vacantes, etc.)	92,5%
10. La utilización de nuevos recursos didácticos	90%
11. El establecimiento de estrategias de mediación	90%
12. La toma de decisiones educativas a partir de las recomendaciones realizadas desde estudios y otras experiencias	92,5%
13. La disciplina en el aula	60%

Finalmente, y por lo que se refiere a los principios de la enseñanza obligatoria relacionados con la obtención de los logros educativos propuestos, encontramos (véase Tabla VI) un alto grado de consenso entre los participantes a la hora de considerarlos principios que deberían regir la enseñanza obligatoria.

Entendemos por principios aquellas premisas que hacen referencia a cuestiones de tipo estructural, formal o global que trascienden la propia práctica cotidiana pero que la condicionan o permiten su desarrollo.

TABLA VI. Convergencia en relación con los principios educativos

Principios educativos	Porcentaje de convergencia (consenso establecido: 80%)
1. Atención individualizada	97,5%
2. Reconocimiento de la Educación no formal	90%
3. Atención a la diversidad (cultural, social, lingüística)	95%
4. Evaluación basada en la equidad	92,5%

5. Participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación	90%
6. Control de la calidad educativa	87,5%
7. Aseguramiento de la calidad	92,5%
8. Flexibilidad y apertura de los programas curriculares	95%
9. Garantizar el carácter no político	60%
10. Garantizar el carácter laico de la educación	82,5%
11. Avanzar desde los presupuestos del aprendizaje constructivista	97,5%

Garantizar el carácter no político y garantizar el carácter laico de la educación son dos principios que han generado cierto desacuerdo entre los participantes. Es evidente que estas afirmaciones provocan opiniones enfrentadas en la comunidad educativa, cuanto más en un país como España que, en los últimos 20 años, se ha visto envuelto en cuatro leyes orgánicas de educación coincidentes con los cambios de partido político en el gobierno. Por otro lado, pensamos que estos resultados no nos permiten conocer si los participantes responden a un deseo o a un análisis de su propia cotidianidad.

Respecto al segundo principio, tema abordado recurrentemente en el contexto sociopolítico actual, es de reseñar que el 82,5% de los encuestados está de acuerdo en la necesidad de garantizar el carácter laico de la Educación Obligatoria.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones a las que se ha llegado es el alto grado de consenso existente entre los participantes consultados por lo que se refiere a la definición de logros entendidos como la consecución de metas u objetivos planificados previamente; bien es cierto que también cabría englobar en logros aquellos que se consiguen sin que exista de antemano un objetivo definido. Ambas condiciones ponen de manifiesto el valor intrínseco de las realidades educativas que tienen lugar en la escuela. La cotidianidad, lo que ocurre dentro de las aulas, tiene un sentido plural desde la diversidad de prácticas escolares, los distintos escenarios donde estas se desarrollan y los agentes que protagonizan dichas situaciones. El profesorado que media en ellas tiende a darles valor desde la lógica de la praxis educativa, al tener que adaptarse al contexto, al grupo y a las personas que conforman cada realidad, tal cual son.

En segundo lugar, el consenso es total cuando se alude a que los logros educativos deben reflejar un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socioafectivo. Estos resultados van en la línea de un enfoque educativo por competencias donde se destaca la importancia de una educación holística, en la que se forme a personas competentes socialmente y con capacidad para adaptarse a una sociedad en permanente cambio. Sin embargo, como se refleja en algunos estudios (Abdallah, 2003; Aguado, 2003; Baraibar, 2004; Aguado et ál., 2007), en la escuela han de enseñarse y aprenderse logros diversos, tanto en el plano académico como en el personal. Todos ellos tienen cabida en el currículo de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y constituyen los criterios mínimos exigidos en dichas etapas (Orden ECI/2211/2007 y Orden ECI/2220/2007). Estas aportaciones concuerdan también con la existencia de un consenso casi mayoritario en cuanto a los logros educativos que deben fomentarse en la escuela. Según los expertos, se concluye que:

- En la escuela es necesario enfocar los logros educativos hacia la adquisición de valores como el respeto, la convivencia o el compromiso.
- Un logro educativo es el desarrollo de la actitud autónoma y crítica en el alumnado.
- Un logro educativo de la escuela es el desarrollo de relaciones sociales entre el alumnado.

Para los participantes de la consulta, concretamente constituyen ejemplos de logros educativos en el alumnado la adquisición de competencias procedimentales (técnicas de estudio, manejo de la información, dominio de nuevas tecnologías...), la reproducción social y cultural de valores y normas, y el desarrollo de una actitud autónoma y crítica.

La tercera conclusión que queremos destacar del proceso de consulta es la relativa al logro como proceso o como producto. En la normativa de desarrollo del currículo de la Educación Obligatoria también se hace referencia a la evaluación del proceso de aprendizaje y a los resultados que obtiene el estudiante. Actualmente, se da una paradoja en este tema, ya que, en verdad, se suele tener poco en cuenta el proceso en la valoración del aprendizaje. Sigue primando una cultura del éxito escolar que apuesta más por los resultados que por los procesos. Estos elementos nos indican que en los contextos educativos no suelen tenerse en consideración las distintas experiencias y situaciones que los alumnos traen consigo al llegar al centro y que estos conocimientos previos no se constituyen como un referente para el aprendizaje. Si a esto suma-

mos que hoy en día en nuestro sistema educativo hay un afán por los resultados y por situar a los centros en escalas o ránkines, entenderemos el logro desde una visión muy reduccionista que hace referencia única y exclusivamente al aprendizaje «conseguido» por el alumnado de acuerdo con los criterios exigidos; el logro así entendido se manifiesta al final de un ciclo o curso, cuando aparece la evaluación con un sentido de comprobación más que con un carácter formativo. La paradoja asoma cuando nos encontramos con alumnos que han avanzado mucho respecto a sus conocimientos previos aunque no lleguen a cumplir los mínimos. Cabría ante ello preguntarse: ¿no consiguen logros esos alumnos?

En cuarto lugar, otro de los hallazgos encontrados en este estudio sobre logros educativos tiene relación con la posibilidad de detectar desde el centro educativo problemáticas en el entorno familiar y comunitario y no centrarse únicamente en la atención, exclusiva y reduccionista, a cuestiones de aprendizaje del alumno. Este hecho es definido por los expertos consultados como un logro y un éxito del sistema educativo. De acuerdo con distintos autores (Abdallah, 2003; García Pastor, 2005; López Salmorán, 2011), esto refuerza la idea del centro como unidad, como un microsistema que forma parte de otro entramado más complejo pero donde el éxito de cada uno se convierte en el éxito de todos y viceversa. Tal y como han manifestado los expertos, para alcanzar logros educativos es necesario redefinir la normativa vigente e incluir otra forma de entender y de concebir la escuela desde una perspectiva más amplia. Como plantea Aguado (2010), la forma en la que miramos, pensamos y entendemos la escuela media en nuestras expectativas y, por tanto, en nuestras acciones como profesionales de la educación. Esto puede explicar el valor que el profesorado otorga a las experiencias de aula, donde el día a día se construye desde cada realidad y desde las personas que la integran, con todo su bagaje de experiencias.

En quinto lugar, teniendo en cuenta los hallazgos, podemos concluir que, en opinión de los participantes, constituye un logro educativo el hecho de potenciar el conocimiento del alumnado, así como el de potenciar y desarrollar estrategias para la interacción y la participación de los distintos agentes educativos (alumnado, centro educativo y familias). Sin embargo, es interesante que la convergencia encontrada en este sentido no ha sido muy alta. Los datos han mostrado una desconexión entre teoría y práctica, entre lo que 'debe' ser y lo que realmente 'es'. Esto apunta a una ruptura entre lo que como profesionales sabemos que debemos hacer para que la escuela facilite la consecución de logros educativos y lo que realmente se hace de puertas hacia dentro (por no mencionar la no apertura de puertas hacia fuera). Los interrogantes inevitables que siguen son: ¿por qué ocurre esto?, ¿qué está limitando unas relaciones

fluidas entre el currículo y el aprendizaje de los chicos, entre la escuela y los distintos agentes educativos? Precisamente, como ya se indicó en Suárez, García-Cano y Pozo (2008), la mayoría de los expertos consideraban este hecho como una limitación para la consecución de logros y llegaban a afirmar que, en general, la escuela no suele mantener conexiones profundas con el entorno. Ante ello, nos llegamos a cuestionar el modelo de escuela que está en su base, en el que los tiempos y las exigencias administrativas marcan el ritmo, en ocasiones al margen de la complejidad que realidades diversas proyectan. Sin embargo, construir a partir de cada contexto es un esfuerzo que hacen muchos profesionales a diario, como puede apreciarse en el repertorio de buenas prácticas en la escuela aportado por Aguado y otros (2011).

Para profundizar en dicho modelo de escuela desde la perspectiva de los expertos participantes, preguntamos en la segunda ronda de consulta por los principios educativos que, en su opinión, deberían estar en la base de una educación enfocada hacia la consecución de logros. Los principios en los que se obtuvo un mayor nivel de consenso fueron los siguientes:

- Atención individualizada
- Reconocimiento de la Educación no formal
- Reconocimiento de la diversidad (cultural, social, lingüística)
- Evaluación basada en la equidad
- Participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación
- Aseguramiento de la calidad
- Flexibilidad y apertura de los programas curriculares
- Garantía del carácter laico de la educación
- Avance desde los presupuestos del aprendizaje constructivista (significado de los contenidos, recursos, objetivos pertinentes y realistas)

Con respecto a la implicación del profesorado en la escuela, debemos considerar la importancia del reconocimiento y el prestigio social de estos profesionales, así como el estímulo que reciben desde el propio centro (Nieto, 2006). Es necesario que se tienda cada vez más a modelos escolares realmente participativos y democráticos, para sentir que la mayoría del alumnado consigue logros educativos. Si esto no ocurre, en nuestra opinión, hemos de cuestionarnos el éxito o el fracaso de la escuela. Hoy en día, cuando seguimos hablando de la importancia de las innovaciones educativas, no solemos contemplar la realidad escolar desde sus destinatarios. ¿A quiénes señala la

escuela como alumnos exitosos y a cuáles sigue estigmatizando?, y ¿por qué? Aunque sigamos haciendo prácticas denominadas «innovadoras», estas, per se, no constituyen logros educativos ni fomentan la consecución de estos por parte del alumnado ni en los centros. De acuerdo con ello, podemos concluir algunos aspectos que, en opinión de los expertos consultados, se deberían trabajar para alcanzar logros educativos:

- La autonomía de los centros
- La reconceptualización de los centros: abiertos, diversos, inclusivos, integradores y respetuosos
- Las estrategias para fomentar la participación del alumnado en clase
- La implicación del alumnado en su aprendizaje
- El fomento de la formación continua y el reciclaje del profesorado
- La mejora de la formación inicial del profesorado
- La puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas
- El desarrollo de un modelo de trabajo basado en el grupo, en la cooperación y la asamblea. El desarrollo de prácticas colaborativas en el aula
- La mejora de los recursos humanos (mayor presencia de profesores especialistas, profesores para cubrir bajas y vacantes, etc.)
- La utilización de nuevos recursos didácticos
- El establecimiento de estrategias de mediación
- La toma de decisiones educativas a partir de las recomendaciones realizadas desde estudios y otras experiencias

En definitiva, de acuerdo con Fullan (2000), consideramos necesario que se potencie un cambio de fondo en la estructura de la escuela y que se fomenten entornos más estimulantes para el profesorado. Si las escuelas se convierten en comunidades de aprendizajes para todos e integran a los distintos sectores que la conforman, sin duda, también estaremos promoviendo la consecución de logros en el alumnado y, en última instancia, favoreciendo la construcción de una sociedad más comprometida. Pero para eso, es necesario un cambio de enfoque; pasar de una cultura del éxito a una cultura realmente educativa que respete la diversidad cultural y apueste por la equidad y la justicia social.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO ODINA, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (Coord.). (2007). Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa, *Emigra Working Papers*, 78, 1-19. ISSN: 2013-3804.
- (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- (Coord.). (2011). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- AUBERT, A., GARCÍA, C. Y RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (1), 129-139.
- BARAIBAR, J. M. (2004). *Familia y escuela en contextos multiculturales*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BRUMMER, J. (2005). A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy. *Teaching Philosophy*, 8 (3), 207-220.
- CANTÓN, I. (Coord.). (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8 de agosto de 2007, 156.
- DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 29 de mayo de 2007, 126.
- FULLAN, M. (2000). The Three Stories of Education Reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 581-584.
- GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- GAY, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
- GORDON, E. Y PEASE, A. (2006). RT Delphi: An efficient «Round-Less» almost Real Time Delphi Method. *Technological Forecasting and Social Change*, 73, 321-333.
- GÓMEZ LORENTE, L. (2008). El aprendizaje a lo largo de toda la vida, *Participación Educativa*, 9, 7-15.
- LANDETA, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- LINGARD, B. (2007). Pedagogies of Indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 245-266.
- LINSTONE, H. Y MURRAY, T. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley.

- LÓPEZ SALMORÁN, L. D. (2011). El concepto de logro educativo en sentido amplio. *Artículo Blog Canaseb*, 1-6.
- MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO, F.J., BARRIO, R. ET AL. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 319-359.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria.
- ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria.
- POZO LLORENTE, T. Y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 350-366.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 5 de enero de 2007, 5.
- SUÁREZ ORTEGA, M. (2011). *Imágenes de un CEIP. Re-pensando la práctica escolar desde la diversidad cultural*. I Congreso Internacional sobre Migraciones de Andalucía, organizado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 16-18 de febrero.
- SCOTT, G. (2001). Strategic Planning for High-Tech Product Development. *Technology Analysis & Strategic Management*, 13, 3.
- SUÁREZ ORTEGA, M., GARCÍA-CANO TORRICO, M. Y POZO LLORENTE, M. T. (2008). *Consensus and Disagreements about what «Educational Achievement» and «Best Schooling Practices» Mean*. The European Conference on Educational Research, Göteborg.

Fuentes electrónicas

- ASTIGARRAGA, E. (s.f.). *El método Delphi*. Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.echalemojo.org/uploadsarchivos/metododelphi.pdf>

Dirección de contacto: M.ª Teresa Pozo Llorente. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Universitario La Cartuja, s/n; 18071, Granada, España. E-mail: mtpozo@ugr.es

Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural

Observation of Didactic and Organizational Processes in Primary-school Classroom from an Intercultural Approach

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-184

Inés Gil-Jaurena

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Grupo INTER.

Resumen

La atención a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural se considera una premisa básica de este estudio. El artículo se centra en la presentación de parte del trabajo y de los resultados de una investigación desarrollada en el marco de un proyecto de I+D nacional que abarca el análisis de diferentes dimensiones del discurso y de la práctica escolar desde una perspectiva intercultural. Este trabajo se centra en los aspectos descriptivos del análisis de la práctica escolar tal y como se ha podido observar en diversas aulas de Primaria de centros educativos en la Comunidad de Madrid. La técnica utilizada ha sido la observación, realizada a través de una escala de estimación referida a las estrategias didácticas y aplicada de forma sistemática en 23 aulas de Educación Primaria. La escala fue diseñada de acuerdo con los presupuestos del enfoque intercultural y tiene, por tanto, un valor metodológico y al mismo tiempo teórico y formativo. La recogida de información ha permitido identificar aquellas dimensiones e indicadores en los que los procesos de aula de carácter organizativo-didáctico se ajustan más al enfoque intercultural, así como identificar los ítems o las dimensiones en los que el ajuste es menor. Destacan entre los primeros el fomento del aprendizaje significativo y el cuidado de aspectos de la motivación y afectivos, y entre los segundos, la escasez de prácticas en las

que se potencien la autonomía, la participación de los estudiantes y la autorregulación. Las valoraciones finales del artículo incluyen apreciaciones sobre la práctica escolar y la formación del profesorado, así como consideraciones de tipo metodológico que hacen hincapié en el valor formativo de los instrumentos de observación y en la conveniencia de recurrir a técnicas menos estructuradas, complementarias a las escalas, que ayuden a profundizar en los aspectos cualitativos del análisis de los procesos de aula.

Palabras clave: observación, Educación Primaria, estrategias didácticas, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación intercultural, diversidad cultural.

Abstract

Attention to cultural diversity from an intercultural approach is considered a basic premise of this study. The article focuses on the presentation of part of the work and results of research carried out under a national R&D project covering the analysis of different dimensions of discourse and school practice from an intercultural approach. This paper focuses on the descriptive analysis of school practice as observed in various primary-school classrooms in Madrid. The technique used was observation. A scale for estimating teaching strategies was applied consistently in 23 primary-school classrooms. The scale was designed on the foundations of an intercultural approach and therefore has methodological, theoretical and training value. Information was collected to identify those dimensions and indicators in classroom organizational/teaching processes which fit an intercultural approach and to identify those items or dimensions that are less intercultural. Prominent among the former dimensions are the promotion of meaningful learning and care of motivational and affective aspects; foremost among the latter are a lack of practices to enhance autonomy, student participation and self-regulation. The final conclusions of the paper include considerations about school practice and teacher training and methodological considerations addressing the educational value of the instruments used for observation and the appropriateness of using less-structured techniques complementary to scales, to help deepen the qualitative analysis of classroom processes.

Key words: observation, primary school, educational strategies, teaching/learning process, intercultural education, cultural diversity.

Introducción

El texto que se presenta resume parte del trabajo de tesis doctoral realizado por la autora (Gil-Jaurena, 2008) en el marco de un proyecto de I+D de ámbito nacional¹ sobre diversidad cultural y logros de los estudiantes (Aguado et ál., 2010). En dicha investigación se ha revisado la situación de la educación intercultural en la Enseñanza primaria en la Comunidad de Madrid, analizando diversas dimensiones conceptuales, metodológicas y organizativas tanto en el centro como en el aula (véase Figura 1):

FIGURA 1. Dimensiones analizadas desde un enfoque intercultural (Gil-Jaurena, 2008)



En este artículo se presentan los resultados que se han obtenido mediante la técnica de observación en relación con las dimensiones de práctica escolar relativas a los procesos de aula o procesos de enseñanza-aprendizaje (en cursiva en la Figura 1). Un análisis de las dimensiones conceptuales puede consultarse en Gil-Jaurena (2007).

Fundamentación teórica y antecedentes

El presupuesto básico de este trabajo es que la atención a la diversidad desde un enfoque intercultural es imprescindible para poder hablar de una educación de calidad para todos.

⁽¹⁾ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación y desarrollo (I+D) *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria. Validación de un modelo explicativo causal*, ref. BS02003-04401, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

Bennett (1999):

Las escuelas han de garantizar que todos los estudiantes logren beneficios educativos en sus procesos de escolarización, por lo que su enfoque sobre la diversidad ha de partir del respeto hacia las personas y su diversidad, la promoción de la solidaridad en la convivencia, la consideración de valores como la autonomía, la equidad, la justicia social, etc. (p. 19).

Este estudio parte de una idea amplia y dinámica de la diversidad cultural (Abdallah-Pretceille, 2001) y, desde una perspectiva global, en él se entiende la educación intercultural como un movimiento de reforma escolar para garantizar la calidad para todos que está basado en la equidad y los principios de justicia social y que concibe la escuela como un escenario privilegiado para el desarrollo de las personas, el aprendizaje de la convivencia y el cambio social basado en la justicia social (Banks, 1997; Gorski, 2010; Nieto, 1996 y 1997; Sleeter, 1991). La educación intercultural se considera una respuesta educativa posible y deseable a la diversidad, más allá del «asimilacionismo», la segregación y otras medidas parciales.

Más que un adjetivo, lo «intercultural» en educación es un enfoque, una perspectiva, una forma de mirar a la escuela y a los aspectos educativos. Siguiendo a Aguado (1996), el enfoque intercultural asumido en este trabajo se puede definir como (Gil-Jaurena, 2002b):

Un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (p. 27).

La definición de educación intercultural planteada implica que²:

- Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo (no un programa o una acción ocasional).
- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas (no solo al currículo).
- Como enfoque inclusivo, supone la educación de todos (no la de minorías o inmigrantes).

² Entre paréntesis se señalan algunas de las concepciones erróneas acerca de la educación intercultural, que suponen limitar su alcance y entender el enfoque de manera reduccionista.

- Percibe la diversidad como un valor (no como una deficiencia).
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes, es un enfoque transformador.
- Tiene cuatro objetivos generales: la equidad, el antirracismo, la competencia intercultural y la transformación social.

El enfoque intercultural así definido ha sido estudiado y enriquecido en el contexto español por el Grupo INTER, entre otros. Este artículo tiene como antecedentes directos dos investigaciones realizadas por dicho grupo:

- El proyecto de I+D *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, dirigido por Aguado (1999), del cual se han tomado algunas orientaciones metodológicas y los instrumentos utilizados.
- El proyecto de I+D *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria*, dirigido por Aguado (2010) y de cuyo equipo ha formado parte la autora del artículo. Este se nutre de los planteamientos y las informaciones proporcionadas en el marco de I+D, pero tiene como foco un escenario más limitado (una muestra más localizada) y unas dimensiones de análisis centradas en la labor del profesorado, las cuales se valoran desde un enfoque intercultural.

Ambos estudios se plantean el análisis de las prácticas educativas en relación con la diversidad cultural y proporcionan tanto un marco teórico como unos instrumentos y unas metodologías de investigación para conocerlas e interpretarlas.

Diseño y metodología de investigación

Método

El estudio desarrollado por Aguado et ál. (2010) combina diferentes métodos de investigación (fundamentalmente observación y entrevistas), se enmarca en los diseños

cualitativos de investigación y puede clasificarse como descriptiva y etnográfica, de acuerdo con Sabirón (2006). En la parte del estudio que se presenta aquí, la metodología utilizada para el trabajo de campo ha sido la observación directa de las prácticas educativas, concretamente el uso de escalas de estimación para describir las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado en las aulas. Los propósitos son los propios de investigaciones de tipo *descriptivo*: describir características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos sometidos a estudio, y aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para estudios futuros en profundidad (Sabirón, 2006, p. 244).

Desde otra perspectiva metodológica, de acuerdo con la clasificación presentada por Rodríguez et ál. (1996, p. 95), el tipo de diseño utilizado es el estudio de casos múltiple, de tipo inclusivo, con los objetivos de explorar la situación en torno a este tema, describir la realidad y dar pistas para mejorar las prácticas educativas y la formación del profesorado.

Técnica de observación

La técnica de observación consiste en (de Lara y Ballesteros, 2007):

La recogida de información sobre los hechos tal y como se presentan, en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico y siguiendo un plan sistemático de actuación. Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para análisis que permiten establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente (p. 272).

En este estudio, la observación es de carácter estructurado o sistematizado: responde a una delimitación de las dimensiones y cuestiones por estudiar, a un marco teórico que tiene su reflejo en el instrumento utilizado (escalas de estimación) y a una planificación y a un desarrollo más o menos controlados. La diversidad de observadores que ha participado en el trabajo de campo hace que un instrumento de este tipo resulte adecuado, puesto que la recogida estructurada de información facilita la convergencia de criterios y el acuerdo en el análisis.

En cuanto al nivel de participación del observador en el campo, en esta investigación la observación se sitúa en diferentes puntos del continuo de participación (papel desempeñado por el observador y grado de distanciamiento o acercamiento respecto a la situación observada), en función del observador:

- Investigadores del Grupo INTER: en general se han realizado observaciones con un grado de participación bajo en las situaciones de estudio (el papel primordial ha sido el de observador), pero en algunos casos el nivel de participación ha sido mayor.
- La autora de este artículo ha realizado observaciones en dos centros diferentes; en uno de ellos el nivel de participación e interacción ha sido bajo; en el otro, el grado de participación se ha ido incrementando a medida que transcurría el tiempo, pasando de una participación baja a una colaboración mayor y a un aumento de las interacciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.
- Estudiantes de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid (UCM): observación participante con un alto componente de participación en la situación observada.

Muestra

En cuanto a los escenarios del estudio, la muestra utilizada en este artículo comprende 13 centros escolares de la Comunidad de Madrid (10 en la capital y tres en otras localidades), 23 aulas de Primaria y los correspondientes profesores.

El equipo de observadores ha estado compuesto por integrantes del Grupo INTER de investigación sobre educación intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y por un grupo de estudiantes de tercero de Magisterio de la UCM en prácticas (bajo la supervisión de una profesora de la UCM y un miembro del Grupo INTER). En este caso, en la Universidad Complutense se han realizado sesiones presenciales específicas de formación teórica y metodológica en las que participaron el Grupo INTER y el grupo de estudiantes, así como un seguimiento durante el periodo de trabajo de campo.

Los criterios que se han considerado para seleccionar los casos (centros educativos) han sido los siguientes (Rodríguez et ál., 1996, p. 99):

- Como *oportunidad para aprender*, se han seleccionado centros educativos a los que se puede tener fácil acceso (accesibilidad), en los que la relación con los informantes se preveía buena y se permitía la presencia de los investigadores durante el tiempo pertinente (disponibilidad). También se seleccionaron teniendo en cuenta si había probabilidades de que se dieran en ese contexto aproximaciones a la diversidad cultural (búsqueda dirigida de centros con

prácticas «interculturales» en la sección de innovación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de contactos).

- *Variedad*. Se han buscado centros con características diversas en cuanto a la localización geográfica, titularidad, tamaño, existencia o no de programas específicos, contextos urbano y rural, etc.
- *Equilibrio*. Se han elegido centros en los que los contextos son diferentes: pluralidad lingüística, presencia mayor o menor de diversidad cultural, minorías o inmigración en el entorno, tipo de centro.

Las aulas observadas se han seleccionado de la siguiente manera:

- Por lo que se refiere a los investigadores del Grupo INTER: el aula que se iba a observar se ha negociado con el centro (generalmente con el director) según los criterios de disposición a participar por parte del profesorado, la diversidad del alumnado, la afinidad con la temática.
- En cuanto a los estudiantes de la UCM, se escogieron las aulas asignadas para sus prácticas de Magisterio.

En todos los casos se ha contado con la aprobación del centro, el profesorado, las familias y el alumnado para participar en el estudio.

Respecto al curso escolar, la mayor parte de las aulas son de 2.º y 3.º de Primaria (seis en cada caso); cuatro son de 5.º curso; tres de 1.º; dos de 4.º; una de 6.º y una es un aula de enlace³. En cuanto al área observada, la mayor parte de los profesores son tutores y en todos los casos se han realizado observaciones en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio. En algunos casos se han observado clases de otras asignaturas, como Educación Física, Plástica, Alternativa a la Religión, Inglés o Educación Compensatoria.

La selección de las dimensiones relativas a la práctica escolar (Figura 1) y del instrumento para analizarlas responde a las siguientes motivaciones:

- El marco *teórico*: delimitación de dimensiones contempladas en otros estudios de carácter teórico o práctico sobre educación intercultural (Aguado et

³ Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid son aulas concebidas para atender a estudiantes extranjeros que desconocen la lengua española o presentan graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de una escolarización irregular en su país de origen. El período máximo de permanencia en el aula de enlace es de nueve meses.

ál., 1999, 2005, 2006; Banks, 1997, 1999; Bennett, 1999; Sleeter y Grant, 2003). Los instrumentos describen la práctica escolar en alguna de sus dimensiones; la definición de ítems en la escala de observación responde a un marco teórico previo: el enfoque intercultural.

- El carácter *práctico* y los objetivos de la investigación: selección de dimensiones susceptibles de mejora, posibilidad de incidir en los aspectos relativos al profesorado más que en otros. En este artículo se presentan las dimensiones relativas a estrategias didácticas (Cuadro II).
- La *metodología* aportada por las investigaciones previas: disponibilidad de los instrumentos utilizados y capacidad para utilizarlos y analizar la información. La escala deriva de una revisión de instrumentos ya elaborados y utilizados para diagnosticar actuaciones educativas interculturales en centros de enseñanza obligatoria (Aguado et ál., 1999; Aguado y Gil-Jaurena, 2003; Gil-Jaurena, 2002a; Gil-Jaurena, 2002b).

Instrumento: escala de observación de aula

La escala de estimación permite registrar mediante una valoración cualitativa o cuantitativa una serie de rasgos o conductas de los sujetos que al ser observados por el investigador se traducen en un juicio de valor sobre el grado de intensidad o de frecuencia con que se manifiestan (de Lara y Ballesteros, 2007, p. 289). La escala de observación de aula se ha adaptado a partir de los instrumentos utilizados por Aguado et ál. (1999). En dicho estudio, los instrumentos utilizados fueron elaborados ex profeso de forma consistente con los objetivos del estudio, para lo cual se utilizaron las fuentes que se relacionan en el Cuadro I (sin cursiva). Durante la primera etapa de la investigación actual (Aguado, 2010; Gil-Jaurena, 2008) el equipo se dedicó a revisar y adaptar los instrumentos procedentes de aquel estudio, así como a elaborar instrumentos nuevos; para ello se han tenido en cuenta otra serie de investigaciones e instrumentos, que también se presentan en el Cuadro I, pero con letra cursiva. Las principales modificaciones reflejadas en la versión final se refieren a la selección o eliminación de ítems debido a la redacción incorrecta o ambigua de los enunciados, a la irrelevancia para los objetivos del estudio y al grado de inferencia exigido en la descripción de la conducta o situación aludida.

CUADRO I. Fuentes utilizadas para la elaboración de escalas de observación de aula, recursos y clima de centro en los proyectos de Aguado et ál., 1999 y Aguado et ál., 2010 (cursiva)

Instrumentos	Fuentes utilizadas
Escalas de observación	<ul style="list-style-type: none"> - «Elementos que permiten caracterizar una escuela en su multiculturalidad» (Bartolomé et ál., 1994) - «Guideline for Multicultural School Education» (Mock, 1985) - «Escala de actitudes étnicas» (Díaz-Aguado y Baraja, 1994) - «Guía para la planificación curricular multicultural» (traducido y adaptado de Banks, 1991; Grant y Sleeter, 1986) - «Actividades y estrategias de educación multicultural» (traducido de Kehoe, 1984) - «Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos multiculturales» (James y Jeffcoate, 1985) - «Educación antirracista: actividades para aprendizaje experiencial» (Buxarrais et ál., 1994) - «Exploración y clarificación de valores» (Schoem, Frankel, Zúñiga et ál., 1993) - «Comunicación intercultural: principios e indicadores» (Lande, 1999) - «Cinco principios para una pedagogía eficaz» (Tharp et ál., 2002) - «La educación intercultural» (Abdallah-Preteuille, 2001) - «Pautas para la evaluación de la educación multicultural/multirracial» (National Study of School Evaluation, 1973) - «Guía de evaluación del clima intercultural del centro» (Jordán, 1996) - «Escuela multicultural inclusiva» (Coelho, 1998)

La escala de observación de los procesos de enseñanza en el aula o grupo se compone de 74 ítems agrupados en dos grandes dimensiones –estrategias didácticas (40 ítems) y evaluación del estudiante (34 ítems)- de las cuales en este artículo se analiza la primera, estructurada tal y como se recoge en el Cuadro II:

CUADRO II. Estructura de la escala de observación de los procesos de enseñanza en el aula o grupo, dimensión *Estrategias didácticas*

Dimensión	Subdimensión	Grupos de ítems
Estrategias didácticas	Concepción de la enseñanza-aprendizaje (19 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor como facilitador o mediador (ítem 1) - Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los alumnos (ítems 2 a 8) - Fomento de la participación e interacción de los alumnos (ítems 9 a 11) - Individualización de la enseñanza: atención a las necesidades individuales (ítems 12 a 14) - Concepción y tratamiento de las diferencias (ítems 15 a 19)
	Motivación y afectividad (6 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación (ítems 1 a 4) - Autoimagen, autoconcepto (ítems 5 a 6)
	Disciplina (3 ítems)	

Estrategias didácticas	Tipo de actividades (7 ítems)	- Actividades de acogida (ítem 1) - Tipo de actividades (ítems 2 a 4) - Actividades: prejuicios, estereotipos... (ítem 5) - Actividades de clarificación de valores (ítem 6) - Actividades de resolución de conflictos (ítem 7)
	Organización del aula (5 ítems)	- Agrupamientos (ítem 1) - Criterios de agrupamiento (ítem 2) - Finalidad (ítem 3) - Papel del profesor y de los alumnos (ítem 5)

El formato de la escala de observación se compone de:

- El enunciado del ítem o aspecto que se observa.
- Una escala de valoración de la frecuencia de aparición del ítem, comprendida entre 0 y 4⁴.
- Un espacio en blanco para cada ítem, en el que se recogen ejemplos y observaciones que explican, matizan o aclaran la valoración numérica dada al mismo por el observador.

Procedimiento de recogida y análisis de información

Para asegurar el rigor de la investigación, se han considerado dos criterios básicos (Rodríguez et ál., 1996, p. 75):

- La *suficiencia*: cantidad de datos recogidos
- La *adecuación*: selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas de la investigación y con el diseño propuesto

Parte del equipo investigador, incluida la autora del artículo, estaba familiarizada con la utilización de la escala, por lo que su capacidad para revisarla, adaptarla, utilizarla, analizar los resultados y formar al resto del equipo en su manejo podía garantizar el rigor en la recogida y análisis de la información. La formación teórica y metodológica del equipo observador ha incluido la familiarización inicial con los instrumentos, el contraste de observaciones durante el proceso de trabajo de campo (triangulación) y la entrega y comentario final de las escalas cumplimentadas.

Las instrucciones facilitadas a los observadores para la utilización de las escalas de observación fueron estas:

⁽⁴⁾ Leyenda: 0 = Nunca; 1 = En algunas ocasiones; 2 = Con cierta frecuencia; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre.

La escala se debe utilizar de manera repetida con el mismo grupo o clase. En ocasiones se centrará la atención en diferentes aspectos, al ser imposible recoger en una sola sesión información sobre todos los aspectos medidos.

Se aconseja realizar una lectura general de la prueba con objeto de llegar a tener claro qué se pretende observar.

Para facilitar el análisis posterior de los datos, se introducen escalas de valoración de 0 a 4, es decir, de menor a mayor frecuencia con que se dan las diferentes conductas observadas. Es aconsejable concretar ejemplos específicos que ilustren los diferentes aspectos medidos; si no se dispone del espacio suficiente, se puede hacer uso de un diario de campo, en el que se concrete (indicando el ítem o variable específica observada) con mayor precisión. De esta forma, se pueden recoger valoraciones, impresiones, comentarios, sensaciones, citas literales, etc.

El estudio y el propio instrumento de observación utilizado están relativamente estructurados, dado el volumen de observadores e investigadores y de escenarios implicados en el trabajo de campo, lo cual exigía una coordinación respecto a los criterios de recogida de la información. De forma complementaria a la escala de observación, las personas del equipo de investigación han utilizado, sistemática u ocasionalmente, un cuaderno de campo que en general ha servido como paso previo a la cumplimentación de las escalas; estas se completaron al final del proceso de recogida de información.

En total se han obtenido 23 escalas de observación de aula, que recogen las observaciones realizadas durante períodos que oscilan entre los tres y los seis meses en las aulas correspondientes. La mayor parte de las observaciones se han realizado en 2004 y 2005, aunque el trabajo de campo en el caso de los observadores del Grupo INTER se ha prolongado hasta 2008.

La información recogida se ha sometido a análisis tanto cuantitativos como cualitativos; en este artículo solamente se presentan los primeros, que suponen un análisis cuantitativo-descriptivo de la información numérica de las escalas de observación con el apoyo del programa estadístico spss: se trata de los estadísticos descriptivos y las frecuencias de cada ítem de las escalas de observación, que reflejan la frecuencia general de utilización de un enfoque intercultural.

Los análisis cualitativos (descriptivos, interpretativos y comparativos) se han realizado a partir de los ejemplos de las escalas y los cuadernos de campo. Los resultados completos se exponen en Gil-Jaurena (2008).

Con el programa estadístico spss se ha calculado el índice de consistencia interna alfa de Cronbach para cada subdimensión de la escala de aula:

- Concepción de la enseñanza y el aprendizaje: alfa = 0,87
- Motivación y afectividad: alfa = 0,56
- Disciplina: alfa = 0,73
- Tipo de actividades: alfa = 0,86
- Organización del aula: alfa = 0,75

La fiabilidad medida como alfa de Cronbach se considera alta cuando su valor es superior a 0,80 (Fox, 1987). En este análisis, los valores de alfa son cercanos o superiores a 0,80 en casi todos los casos: las escalas miden de manera fiable las dimensiones en cuestión. Se da la situación, habitual, de que en los casos en los que el número de ítems es menor (subdimensiones *Motivación*, *Disciplina* y *Organización del aula*) el valor de alfa es más bajo (de Lara y Ballesteros, 2007). Aun así, los valores obtenidos se pueden considerar aceptables.

Resultados

La información recopilada a partir de las escalas de observación permite describir cuáles son las prácticas interculturales que los centros y profesores desarrollan en su labor educativa en el aula, en el caso de este artículo, las referidas a estrategias didácticas (Cuadro II). A cada una de las dimensiones que se analizan le corresponde un conjunto de ítems que la describen y que funcionan como indicadores. La distribución de puntuaciones se puede apreciar en las Tablas I a V. Considerando que el nivel de medida de los ítems a través de la escala de observación es un nivel de intervalo, se han calculado tanto medidas de tendencia central (media y mediana) como de dispersión (desviación típica); estos valores estadísticos se complementan con el valor mínimo y máximo observado en cada ítem.

Para cada subdimensión, los Cuadros III a VII recogen los ítems en orden de mayor a menor frecuencia de aparición en las aulas observadas; a continuación se resumen y discuten los resultados obtenidos.

Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión se ha estudiado con las informaciones recogidas en los primeros 19 ítems de la escala de observación de aula. En la Tabla I se muestran los resultados cuan-

titativos obtenidos; en ellos se puede apreciar qué ítems se dan con mayor y menor frecuencia. El enunciado completo de cada ítem figura en el Cuadro III.

Esta dimensión alude a las creencias o teorías que el profesorado maneja en relación con su propio proceso educativo y con su labor como docente. La presentación de resultados para esta dimensión supone la realización de inferencias sobre las creencias del profesorado a partir de la observación de las prácticas de aula. Esta dimensión se puede considerar la premisa general sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se relaciona directamente con las subdimensiones siguientes (estrategias didácticas), referidas propiamente a la práctica escolar.

TABLA I. Estadísticos descriptivos de la dimensión *Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Concepción enseñanza-aprendizaje 1	23	3,04	3,00	,878	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 2	23	3,00	3,00	,603	2	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 3	23	3,43	4,00	,728	2	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 4	23	3,26	3,00	,810	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 5	23	2,57	3,00	1,343	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 6	23	2,91	3,00	,949	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 7	23	2,30	2,00	,974	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 8	23	2,96	3,00	1,065	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 9	23	1,96	2,00	1,364	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 10	23	1,48	1,00	1,163	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 11	23	2,39	2,00	1,196	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 12	23	3,22	4,00	1,043	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 13	23	2,78	3,00	1,204	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 14	23	2,17	3,00	1,337	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 15	23	2,65	3,00	1,191	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 16	23	2,78	3,00	1,166	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 17	23	2,61	3,00	1,076	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 18	23	2,74	3,00	1,214	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 19	23	2,70	3,00	1,329	0	4

A continuación se comentan los resultados obtenidos respecto a esta dimensión. Se presenta un análisis de los ítems que se dan con mayor y menor frecuencia, como una medida del ajuste de las creencias del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque intercultural. El punto de corte se ha establecido de la

siguiente manera (esta norma se ha utilizado en el análisis de todas las subdimensiones de la escala de observación):

- Ajuste *alto*: frecuencia media del ítem igual o superior a 3 (el ítem se da entre muchas veces y siempre).
- Ajuste *intermedio*: frecuencia media del ítem entre 2 y 3 (el ítem se da con cierta frecuencia).
- Ajuste *bajo*: frecuencia media del ítem igual o inferior a 2 (el ítem no se da nunca o se da en algunas ocasiones).

CUADRO III. Ítems de la dimensión *Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje* ordenados de mayor a menor frecuencia

CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
Ítems más frecuentes: media superior a 3, mediana 4 o 3
<ul style="list-style-type: none"> • Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos (ítem 3). Media: 3,43. • Se facilita que los alumnos planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan (ítem 4). Media: 3,26. • Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia (ítem 12). Media: 3,22. • El profesor actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje en la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de estos últimos (ítem 1). Media: 3,04. • Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas o de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase (ítem 2). Media: 3.
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3
<ul style="list-style-type: none"> • El diseño educativo tiene en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que el aprendizaje se realiza. Es decir, los valores, creencias, hábitos y expectativas de estos contextos (ítem 8). Media: 2,96. • Los hechos e informaciones (descubrimiento, datos históricos, biológicos, sociales, etc.) se presentan en relación con su significado y consecuencias (ítem 6). Media: 2,91. • Se muestra la vida familiar y cotidiana de grupos y contextos sociales diversos (ítem 16). Media: 2,78. • Se establecen ritmos de trabajo adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos (ítem 13). Media: 2,78. • Se evita activamente la imposición de una única forma de interpretar los acontecimientos y las conductas (ítem 18). Media: 2,74. • Se trata de enseñar de 'otra manera' a todos los estudiantes y no solo de ayudar y compensar a los minoritarios o 'especiales'. Se intentan practicar estrategias más efectivas con todos los estudiantes (ítem 19). Media: 2,70. • Se evita un tratamiento condescendiente en la presentación de determinadas personas o grupos (ítem 15). Media: 2,65. • Se pone más énfasis en las semejanzas entre las personas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos (ítem 17). Media: 2,61. • El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, y no tanto como algo fijo, inamovible, contenido en el libro (ítem 5). Media: 2,57. • Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos (ítem 11). Media: 2,39. • Se presenta la información desde el punto de vista del grupo de referencia estudiado o aludido (ítem 7). Media: 2,30. • Se evita la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a la pertenencia a determinado grupo cultural (ítem 14). Media: 2,17.

Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 o 2
<ul style="list-style-type: none"> • Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en momentos o situaciones diversos de la actividad académica (item 9). Media: 1,96. • Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses (item 10). Media: 1,48.

Tal y como estaba diseñada la parte de la escala de aula dedicada a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadro II), en el Cuadro III se aprecia que las prácticas más frecuentes y acordes con el enfoque intercultural son las relacionadas con el papel del profesorado como facilitador o mediador (media: 3,04) y aquellas que versan sobre el aprendizaje significativo y el que toma como punto de partida las experiencias y el nivel de conocimiento de los estudiantes (medias cercanas o superiores a 3 en cinco de los siete ítems). El profesorado concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde enfoques constructivistas, aunque este enfoque pone el énfasis no solo en el significado del aprendizaje, sino también en el papel del estudiante como agente activo de su aprendizaje, agente que va siendo progresivamente más autónomo y que autorregula su proceso de aprendizaje, con capacidad y posibilidad de decidir sobre momentos y tareas de aprendizaje, con motivación intrínseca, que participa e interactúa con su entorno, etc. Las prácticas menos ajustadas al enfoque intercultural son las relacionadas con el fomento de la participación e interacción de los estudiantes (medias inferiores a 2 en dos de los tres ítems), seguidas de las actuaciones educativas sobre la atención a las diferencias (medias entre 2,60 y 2,80). En relación con la atención a las necesidades individuales, las frecuencias medias son intermedias o altas (valores superiores a 2).

Hay una inquietud por que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte relevante para los estudiantes, pero suele ser un proceso estructurado y dirigido por los profesores. El margen de decisión de los estudiantes es mínimo. Tal y como plantea el enfoque intercultural, si no se puede definir la diversidad a priori, si la única forma de manejarla es hacer que cada alumno se manifieste como es, una condición ineludible de la práctica sería proponer situaciones en las que se confíe en la capacidad que el estudiante tiene para decidir acerca de sus propios aprendizajes.

Estrategias didácticas

Las otras cuatro subdimensiones de la escala sobre las estrategias didácticas son de carácter organizativo-didáctico: se refieren a la motivación y la afectividad, la disciplina, el tipo de actividades y la organización del aula.

Para cada uno de estos aspectos, se presenta una tabla que recoge la frecuencia con que se da cada ítem, indicador de la dimensión correspondiente. Se comentan asimismo cuáles son las prácticas que, en cada uno de los cuatro aspectos, están más y menos acordes con el enfoque intercultural.

A pesar de la disparidad en las frecuencias de los ítems relativos a la dimensión *Estrategias didácticas*, todos los ítems se dan con frecuencias medias o altas (medias entre 2 y 3 aproximadamente).

Motivación y afectividad

TABLA II. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Motivación y afectividad*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Motivación afectividad 1 (mot. 1)	23	3,00	3,00	1,087	0	4
Motivación afectividad 2 (mot. 2)	23	2,04	2,00	1,331	0	4
Motivación afectividad 3 (mot. 3)	23	3,00	3,00	,853	1	4
Motivación afectividad 4 (mot. 4)	23	2,96	3,00	,976	0	4
Motivación afectividad 5 (mot. 5)	23	3,13	3,00	,869	1	4
Motivación afectividad 6 (mot. 6)	23	2,96	3,00	1,186	0	4

En general, las puntuaciones son altas.

CUADRO IV. Ítems de la subdimensión *Motivación y afectividad* ordenados de mayor a menor frecuencia

MOTIVACIÓN Y AFECTIVIDAD
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
<ul style="list-style-type: none"> Se apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se mantienen pautas de conducta cooperativa (mot. 5). Media: 3,13. Se proporcionan refuerzos de diverso tipo (verbal o no verbal, mediato o inmediato, material o social) adecuados a los estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes (mot. 1). Media: 3. Se utilizan fórmulas diversas de motivación (recompensas materiales, reconocimiento, aceptación del profesor o de los compañeros, posibilidad de elegir tareas) en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende (mot. 3). Media: 3.
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3
<ul style="list-style-type: none"> Los refuerzos y alabanzas (promoción, tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor) empleados se aplican teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes (mot. 4). Media: 2,96. Se proporcionan oportunidades adicionales a todos los estudiantes para participar en comisiones, proyectos de grupo y actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva. Se ofrece la oportunidad a todos los alumnos de mostrar sus habilidades y competencias personales (mot. 6). Media: 2,96. Se favorece la motivación intrínseca de los alumnos dándoles la posibilidad de elegir actividades y temas para sus trabajos de clase (mot. 2). Media: 2,04.
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 o 2

De los aspectos que componen la subescala de estrategias didácticas, la subdimensión de *Motivación y afectividad* es la que ha recogido prácticas que se ajustan más al enfoque intercultural (asignación de refuerzos variados e individualizados, refuerzo del autoconcepto), con frecuencias superiores o cercanas a 3 (muchas veces) en casi todos los ítems (véase Cuadro IV).

Solo hay un indicador que se da con menor frecuencia (media 2,04 en algunas ocasiones): el que se refiere al fomento de la motivación intrínseca de los estudiantes. Igual que sucedía con la dimensión *Concepción de la enseñanza-aprendizaje*, las prácticas relacionadas con la participación de los estudiantes son las menos frecuentes, también en lo que se refiere a sus posibilidades de elección de temas o actividades que favorezcan su motivación intrínseca.

Disciplina

TABLA III. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Disciplina*

	N.º	Media	Mediana	Dev. típica	Mínimo	Máximo
Disciplina 1 (dis. 1)	23	2,26	2,00	1,514	0	4
Disciplina 2 (dis. 2)	23	2,35	2,00	1,027	1	4
Disciplina 3 (dis. 3)	23	2,70	3,00	1,460	0	4

Ninguno de los tres ítems que se incluyen en la dimensión *Disciplina* obtiene una puntuación superior a 3 ni inferior a 2, por lo que el ajuste con el enfoque intercultural de las prácticas de aula relacionadas con la disciplina es intermedio.

CUADRO V. Ítems de la subdimensión *Disciplina* ordenados de mayor a menor frecuencia

DISCIPLINA
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3
<ul style="list-style-type: none"> • Se practican técnicas de control indirecto (planes de trabajo, contratos de aprendizaje, asignación de responsabilidades, autoevaluación) en las cuales el estudiante se compromete a realizar determinadas actividades (dis. 3). Media: 2,70. • Hay flexibilidad en las reglas de conducta establecidas de acuerdo con los objetivos que se persiguen (dis. 2). Media: 2,35. • Las normas de conducta se establecen de manera compartida y consensuada entre profesores y estudiantes (dis. 1). Media: 2,26.
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 o 2

Las prácticas relacionadas con la disciplina se ajustan medianamente al enfoque intercultural aunque las prácticas en las que el estudiante debe responsabilizarse de su tarea a través del control indirecto del profesorado son más frecuentes que aquellas relacionadas con la elaboración compartida de normas o con la flexibilidad en su utilización. Es decir, que el papel del alumnado en relación con la disciplina queda relegado el aspecto individual en todo caso (autoevaluación, planes de trabajo...), al tiempo que el control general queda en manos del profesorado, ya sea para formular normas de conducta o para flexibilizarlas en casos particulares.

Tipo de actividades

TABLA IV. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Tipo de actividades*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Tipo de actividades 1 (act. 1)	23	2,74	3,00	1,137	0	4
Tipo de actividades 2 (act. 2)	23	2,78	3,00	1,166	0	4
Tipo de actividades 3 (act. 3)	23	2,78	3,00	1,043	0	4
Tipo de actividades 4 (act. 4)	23	2,52	3,00	1,310	0	4
Tipo de actividades 5 (act. 5)	23	2,00	2,00	1,243	0	4
Tipo de actividades 6 (act. 6)	23	2,30	2,00	1,222	0	4
Tipo de actividades 7 (act. 7)	23	2,87	3,00	1,290	0	4

En relación con el tipo de actividades, se da un ajuste intermedio (medias entre 2 y 3) en casi todos los ítems.

CUADRO VI. Ítems de la subdimensión *Tipo de actividades* ordenados de mayor a menor frecuencia

TIPO DE ACTIVIDADES
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizan diferentes actividades y dinámicas para la resolución de conflictos (el profesor no impone la solución, favorece el diálogo y la comprensión del otro) (act. 7). Media: 2,87. • Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos (act. 2). Media: 2,78. • Se utilizan de forma combinada diferentes patrones de aprendizaje: por analogía, por lógica lineal, identificación empática, principios abstractos, resolución de problemas, enfoque deductivo, global y abstracto, enfoque de habilidades a pequeños pasos (act. 3). Media: 2,78. • Se previenen posibles dificultades de adaptación estableciendo fórmulas de acogida para los recién llegados (recorrido por el centro, ceremonia de presentación, juegos, comités) (act. 1). Media: 2,74.

<ul style="list-style-type: none"> • Se favorece la experimentación y la exploración activa. Se realizan pequeños trabajos de investigación o indagación. El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo para realizar en grupo (act. 4). Media: 2,52. • Se realizan actividades de clarificación y de contraste de valores, sin mantener una concepción dogmática, sino abierta a diferentes interpretaciones y concepciones (act. 6). Media: 2,30.
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2
<ul style="list-style-type: none"> • Se delimitan los conceptos de prejuicio, estereotipo y etnocentrismo proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales (act. 5). Media: 2.

El ítem menos frecuente es el referido a la realización de actividades sobre prejuicios, estereotipos y etnocentrismo. El resto de ítems tiene frecuencias medias y destacan en todo caso las actividades sobre resolución de conflictos, adquisición de competencias interculturales y acogida a estudiantes recién llegados, así como el uso de diferentes patrones de enseñanza-aprendizaje (lógico, global, deductivo, etc.). Son menos frecuentes, dentro de la media, el trabajo por proyectos de investigación en grupo y las actividades de clarificación de valores.

Organización del aula

TABLA V. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Organización del aula*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Organización del aula 1 (org. 1)	23	2,65	3,00	1,496	0	4
Organización del aula 2 (org. 2)	23	2,91	3,00	1,164	0	4
Organización del aula 3 (org. 3)	23	2,91	3,00	1,240	0	4
Organización del aula 4 (org. 4)	23	3,04	3,00	1,065	0	4
Organización del aula 5 (org. 5)	23	2,35	3,00	1,434	0	4

Uno de los ítems tiene un valor medio superior a 3. El resto tiene un valor intermedio.

CUADRO VII. Ítems de la subdimensión *Organización del aula* ordenados de mayor a menor frecuencia

ORGANIZACIÓN DEL AULA
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
<ul style="list-style-type: none"> • El papel del profesor es de facilitador del trabajo del grupo. Proporciona ayuda y recursos que permiten realizar la tarea propuesta (org. 4). Media: 3,04.
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor utiliza diferentes criterios en la formación de los grupos (habilidades personales, carácter, rendimiento, competencias específicas) (org. 2). Media: 2,91. • Los grupos se forman para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes y lograr los objetivos planteados (org. 3). Media: 2,91.

<ul style="list-style-type: none"> • Se promueven diferentes tipos de agrupamiento (parejas, pequeño grupo, gran grupo, interclase, asambleas, etc.) (org. 1). Media: 2,65. • El papel de los estudiantes en el grupo está clarificado de antemano y se orienta fundamentalmente a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta (org. 5). Media: 2,35.
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2

Las prácticas de organización del aula son, tras los aspectos relacionados con la motivación y la afectividad, las que se dan con mayor frecuencia (medias cercanas a 3 o superiores) y las que más se adecuan al enfoque intercultural.

Las prácticas de organización del aula más frecuentes son las que tienen que ver con el profesorado: su papel como facilitador y orientador de la tarea del estudiante; su variedad de criterios en la formación de grupos de trabajo; y los motivos para promover el trabajo, en grupo, consecución de objetivos de aprendizaje para todos.

Sin embargo, hay dos ítems fundamentales que se dan con frecuencias intermedias: la utilización de diferentes tipos de agrupamiento (media de 2,65) y la clarificación del papel de los estudiantes en el grupo, orientado a la cooperación y al logro (media de 2,35).

Parece que el profesorado conoce la potencialidad del trabajo cooperativo para conseguir objetivos de aprendizaje para todos, así como su papel como docente al trabajar de esa manera (facilitador y orientador de la tarea del estudiante), pero no lo utiliza habitualmente. Para el estudiante no queda claro cuál es su papel ni el beneficio de trabajar con otros compañeros. El trabajo cooperativo se utiliza para fomentar vínculos y relaciones sociales, pero es poco frecuente que se busquen con él objetivos académicos.

Valoraciones finales

El análisis de las prácticas escolares realizado con una mirada «intercultural» dirigida a los elementos que el profesorado puede modificar permite dirimir una serie de conclusiones y propuestas, en el aspecto metodológico de la investigación y en cuanto a los resultados de esta: la práctica escolar desde el enfoque intercultural.

Trabajar directamente en los centros para indagar acerca de lo que sucede en ellos se considera acertado en la investigación sobre temas educativos en general y de atención a la diversidad en particular. La observación directa de las prácticas es una

fuente insustituible para conocer el alcance y penetración del enfoque intercultural en las aulas y es un paso previo necesario para poder formular propuestas de mejora.

Partiendo de postulados constructivistas, la metodología en el aula ha de considerar diversidad de estrategias de manera flexible para atender a diferentes estilos de aprendizaje, necesidades, intereses, objetivos. La pauta pasa por considerar al alumnado como el sujeto activo de su aprendizaje y, por tanto, favorecer su participación e implicación en los procesos educativos, potenciar la autorregulación de su aprendizaje y los aspectos de carácter socioafectivo como la motivación intrínseca o la autoestima y autoconfianza del estudiante (aspectos poco trabajados en los casos que se han analizado aquí). El papel de las expectativas del profesorado se presenta como altamente influyente en el desarrollo de estos elementos.

Por lo que se refiere a las estrategias didácticas es necesario hacer una consideración sobre la formación del profesorado: el entrenamiento centrado en metodologías (aprendizaje cooperativo, entre otros), en técnicas de enseñanza, en pautas cerradas de trabajo en el aula o de atención a colectivos específicos implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar, si no hay un cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente y una revisión sistemática de las propias prácticas en términos de igualdad o desigualdad y de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. De ahí la propuesta, desarrollada con más detalle en Aguado, Gil-Jaurena y Mata (2008), de centrar la formación del profesorado en la revisión de creencias y prácticas.

Tras el estudio destacan algunos aspectos que en próximas investigaciones será necesario tener en cuenta por lo que hace a la metodología:

- Aprovechar el potencial formativo de los instrumentos de observación, bien para plantear la transformación como objetivo explícito del estudio promoviendo procesos de investigación, acción participativa o colaborativa; bien quizá de forma más viable complementando el trabajo de campo en las escuelas con sesiones formativas en los propios centros o con intercambios entre centros participantes (esto es, promoviendo la formación en redes). Las escalas de observación son muy útiles como herramienta de formación para el profesorado, ya que pueden utilizarse también para la autoevaluación de la propia práctica o de otros profesores desde la perspectiva intercultural.
- Combinar, en el trabajo de campo, distintos estilos de observación y entrevista: más o menos estructuradas en función de la formación del investigador, de su experiencia previa, de sus preferencias personales. Compensar las limita-

ciones que a veces imponen los instrumentos con la flexibilidad y el carácter emergente que proporciona la investigación menos estructurada, potenciada a través del cuaderno de campo y de las reuniones de trabajo en las que se comparten y analizan las impresiones recabadas. En este trabajo, el hecho de contar con varios investigadores exigía cierta uniformidad y estructuración de los instrumentos, que permitiera la unidad de criterio en el trabajo de campo y facilitara el análisis de la información. Sin embargo, el grado de sistematicidad de las escalas de observación ha condicionado el trabajo de campo, hasta el punto de que en ciertos casos el instrumento resultaba poco adecuado, puesto que no recogía la riqueza de prácticas que se daban en los centros. El recurso ha sido el cuaderno de campo, que con su carácter abierto ha permitido recopilar y registrar aquellas prácticas que resultaban de interés para el estudio y que no estaban recogidas previamente en las escalas. Metodologías como la sistematización de prácticas o experiencias (Jara, 2001) se perfilan como especialmente adecuadas para estudios de carácter cualitativo que además cumplan con los objetivos de reflexión y colaboración, planteados en el punto anterior.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO, M.T. (1996). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. (Dir.). (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE-MEC.
- (Coord.). (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE.
- ET AL. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC; UNED.
- Y GIL-JAURENA, I. (2003). La educación intercultural en la práctica: diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares. En E. SORIANO (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (89-102). Almería: Servicio Publicaciones UAL.

- , GIL-JAURENA, I. Y MATA, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC; Los Libros de la Catarata.
- (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2, 275-294.
- ASUNCIÓN-LANDE, N. C. (1999). Comunicación intercultural. En S.TÉLLEZ (Coord.), *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas* (222-239). Xalapa: SEC/UV/SIGOLFO.
- BANKS, J. A. (1991). Multicultural education: its effects on students' racial and gender role attitude. En J. P. SHAVER (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (459-469). New York: MacMillan.
- (1997). Multicultural education: characteristics and goals. En J. A. BANKS Y C. A. MCGEE BANKS (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (20-26). 3rd ed. (1st ed., 1989). Boston: Allyn and Bacon.
- (1999). *An introduction to multicultural education*. 2nd ed. (1st ed., 1994). Boston: Allyn and Bacon.
- BARTOLOMÉ, M. ET AL. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria. Informe de investigación*. Madrid: CIDE.
- BENNETT, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. 4th ed. (1st ed., 1986). Boston: Allyn and Bacon.
- BUXARRAIS, M. R. ET AL. (1994). *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Madrid: MEC; Rosa Sensat.
- COELHO, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms. An Integrated Approach*. Toronto: Multilingual Matters.
- DÍAZ-AGUADO, M.^a J. Y BARAJA, A. (1994). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GIL-JAURENA, I. (2002a). *Diagnóstico y desarrollo de prácticas escolares interculturales*. VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad, Santiago de Compostela, 1-3 abril.
- (2002b). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. (Trabajo de investigación inédito). UNED, Madrid.
- GRANT, C. A. Y SLEETER, C. E. (1986). Race, Class and Gender in Education Research: an Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2), 195-211.
- JAMES, A. J. Y JEFFCOATE, R. (Eds.). (1985). *The School in the Multicultural Society*. London: Harper & Row.

- JARA, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Maya (Costa Rica): Alforja.
- JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- KEHOE, J. W. (1984). *A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School*. Vancouver: Western Educational Development Group, Faculty of Education, University of British Columbia.
- LARA, E. DE Y BALLESTEROS, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- MOCK, K. R. (1985). *Multicultural Preschool Education. A Resource Manual for Supervisors and Volunteers*. Toronto: The Ontario Ministry of Citizenship and Multiculturalism.
- NATIONAL STUDY OF SCHOOL EVALUATION (1973). *Evaluation Guidelines for Multicultural-Multiracial Education*. Arlington (Virginia): National Study of School Evaluation.
- NIETO, S. (1996). Toward an Understanding of School Achievement. En S. NIETO, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (229-277). 2nd ed. (1st ed., 1992). New York: Longman.
- (1997). School Reform and Student Achievement: a Multicultural Perspective. En J. A. BANKS Y C. A. MCGEE BANKS (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (387-407). 3rd ed. (1st ed., 1989). Boston: Allyn and Bacon.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SABIRÓN, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- SCHOEM, D., FRANKEL, L., ZÚÑIGA, X. Y LEWIS, D. (1993). *Multicultural Teaching in the University*. London: Sage.
- SLEETER, C. E. (Ed.). (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State University of New York Press.
- (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York Press.
- Y GRANT, C. A. (2003). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class and Gender*. 4th ed. (1st ed., 1988). New York: John Wiley & Sons.
- THARP, R. G., ESTRADA, P., STOLL DALTON, S., YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Fuentes electrónicas

- GIL-JAURENA, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *Emigra Working Papers*, 87, 1-20. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/emigra-working-papers-4>
- (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis doctoral no publicada). UNED, Madrid. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Educacion-Igil>
- GORSKI, P. C. (2010). A working Definition of Multicultural Education. En *Critical Multicultural Pavilion*. Recuperado de <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>

Dirección de contacto: Inés Gil-Jaurena. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Senda del Rey 7, Edificio Humanidades, Despacho 225, Ciudad Universitaria; 28040, Madrid, España. E-mail: inesgj@edu.uned.es

Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace¹

Good Practices from Whose Point of View? Contributing to the Linking Classrooms Controversy

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-185

Margarita del Olmo Pintado

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid, España.

Resumen

El objetivo del estudio es contribuir al análisis de las aulas de enlace que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha como medida de atención a la diversidad en el curso escolar 2002-03 con tres objetivos: a) posibilitar una atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y que presenta graves carencias lingüísticas mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias; b) acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar su incorporación en el curso correspondiente; y finalmente, c) favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social. El artículo sopesa los principales argumentos desplegados a favor y en contra, tanto en la literatura académica como por los propios protagonistas y los evaluadores oficiales de la medida. Mi contribución está basada en un trabajo de campo etnográfico realizado en las aulas de enlace durante tres cursos escolares (2005-08), que se inscribe en un proyecto de investigación más amplio sobre medidas de integración en la escuela. Como conclusión, se señalan las ventajas e inconvenientes de esta medida como práctica de atención a la diversidad, se rescatan sus ventajas para contribuir a una discusión más amplia sobre la

⁽¹⁾ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II* (FFI2009-08762) y está dedicado a Charo Mesón, la profesora que lo ha permitido e inspirado.

importancia de la diversidad como base de la educación y se termina afirmando que el programa de las aulas de enlace como medida de atención a la diversidad resulta innovador, no en sí mismo, sino porque sus limitaciones han obligado a las maestras a innovar continuamente, partiendo, cada día, de la diversidad de su aula. En este sentido, creo que estas aulas se pueden considerar un modelo de buenas prácticas capaz de inspirar un proceso de cambio urgente y continuo para todo el sistema educativo.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad y educación, aulas de enlace, buenas prácticas, etnografía escolar.

Abstract

This study aims at analyzing the Linking Classrooms programme as a means for addressing diversity. Linking Classrooms has been run by the Community of Madrid Board of Education since the 2002-03 school year. Its three main goals are: a) to address the needs of students from foreign education systems who have serious language gaps but must enter the Community of Madrid school system; b) to shorten the time it takes for these students to become fully integrated into the Spanish school system and reach an age-appropriate level; and lastly c) to contribute to students' personal and cultural identity development, making them part of society at large. The paper focuses on the main pros and cons as argued in the scientific literature, opinions from the people most deeply involved in the programme and the conclusions of the Board of Education's own official evaluation. In this controversy, I introduce my own ethnographic fieldwork, which was done in a Linking Classroom over the course of three school years (2005-08), within the framework of a broader research project on integration in schools. In the end, as a way of concluding the study, I offer what the analysis reveals as advantages and disadvantages of the Linking Classrooms programme as a means of addressing diversity. A contribution is made to the general discussion about innovation in education, stressing the relevance of placing diversity at the base of education. Linking Classrooms, as a programme to address diversity, is an innovative programme not because of the programme itself, but because the programme's limitations have forced teachers to innovate constantly, building the everyday teaching/learning process on the foundations of their classrooms' diversity. In this sense, I think the programme could be considered a model of good practices that can inspire the kinds of urgent, sustained changes schools are in need of nowadays.

Key words: intercultural education, diversity and education, Linking Classrooms, good practices, school ethnography.

Introducción

Las aulas de enlace son una medida puesta en marcha por la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid a partir del curso escolar 2002-03 en el marco un programa más amplio, denominado «Escuelas de Bienvenida».

Según las instrucciones de la viceconsejería en vigor (2008) que regulan las aulas de enlace, estas deben cumplir tres objetivos:

- Posibilitar una atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y que presenta graves carencias lingüísticas mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias.
- Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar su incorporación al curso correspondiente.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.

En el curso escolar 2010-11 en Madrid capital hay un total de 54 aulas de enlace y la Consejería de Educación estima que en toda la comunidad hay un total de 142, de las cuales 78 se hallan en centros públicos y 64 en centros concertados (Consejería de Educación, 2010, p. 39). Sin embargo, desde el curso 2002-03 hasta el presente, esta medida ha sufrido transformaciones importantes en su diseño, puesta en práctica, organización, normativa, financiación y número; además, las aulas de enlace han sido objeto de evaluaciones por parte de la propia viceconsejería y de análisis académicos realizados desde varias perspectivas: educativas, lingüísticas y antropológicas.

Mi intención en este texto es analizar esta medida, teniendo en cuenta las opiniones -distintas y contradictorias- de los agentes educativos y de los responsables de la medida, así como mi propio trabajo de campo en el aula de enlace de un colegio concertado de Madrid capital durante los cursos escolares 2005-06, 2006-07 y 2007-08.

Las aulas de enlace son una medida controvertida

Si bien la mayoría de los estudios académicos sobre las aulas de enlace mencionados presentan una visión crítica y negativa de la eficacia de la medida en el proceso de

integración lingüística y social de los alumnos inmigrantes, la opinión mayoritaria de los profesionales de la educación (Gil-Jaurena y del Olmo, 2008; Castro y Mesón, 2009), sin dejar de ser crítica, es muy favorable hacia el dispositivo, como lo es también en general la de los propios alumnos.

Los argumentos fundamentales de los trabajos académicos se basan en la idea de que las aulas de enlace *separan* y *apartan* a los alumnos del resto del colegio para integrarlos en él, lo que en sí mismo supone un proceso contradictorio cuyos efectos se podrían resumir como sigue:

En primer lugar, retrasan el proceso de inclusión de los alumnos en la escuela hasta su salida del aula de enlace, que es cuando comienza su verdadero proceso de incorporación. En segundo lugar, evitan la inmersión lingüística con los hablantes de la lengua, deseable en cualquier aprendizaje lingüístico eficaz. Además, en muchos casos, someten a los alumnos a un proceso de doble alienación, porque, a menudo, una vez que terminan el programa en el aula de enlace se tienen que incorporar a un colegio diferente. En cuarto lugar, las lenguas maternas de los alumnos no tienen ninguna consideración en el programa, porque en este se concibe el aprendizaje lingüístico como un proceso de suma cero, en el que la habilidad para comunicarse en otra lengua se resta al proceso de adquisición del nuevo idioma vehicular. Finalmente, los saberes con los que llegan los alumnos no solo no tienen ningún valor (Franzé, 2002), sino que tampoco se emplean como base de los nuevos aprendizajes.

En opinión de los profesores, el programa proporciona un lugar en el que empezar a construir el proceso de adaptación al nuevo sistema escolar y a la nueva lengua; dicho lugar, con objeto de crear un ambiente gratificante que permita a los alumnos acercarse al nuevo sistema educativo de una manera gradual, está necesariamente apartado del resto de la escuela y se inspira en las ideas siguientes: la heterogeneidad es positiva, todos aprenden y enseñan a la vez, todos somos diferentes aunque vengamos del mismo sitio, una sociedad multicultural se basa en el intercambio y en la interacción, todos somos responsables a la hora de idear soluciones para resolver los conflictos, para respetar a los demás es necesario respetarse a sí mismo, podemos llegar a ser amigos, pero seguimos siendo compañeros de clase.

El último elemento que me gustaría introducir en la controversia sobre las aulas de enlace es el resultado de los procesos de evaluación de la medida llevados a cabo en tres cursos consecutivos (2002-03, 2003-04 y 2004-05) por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid. Desgraciadamente, no se han publicado de manera oficial ni las evaluaciones propiamente dichas ni sus resultados, pero gracias a mi persistencia durante el trabajo de campo y a la amabilidad de algu-

nos funcionarios de la subdirección, tuve el privilegio de consultar la documentación de los procesos y tomar notas de las conclusiones (del Olmo, 2009).

La evaluación tuvo en cuenta la opinión sobre las aulas de enlace de sus profesores, del resto de los profesores del centro, de los equipos directivos, de los profesionales de los equipos de orientación, de los propios alumnos escolarizados en el programa y de los inspectores. El proceso de evaluación concluye afirmando que la medida es muy valorada, tanto por el equipo evaluador como por parte de los actores involucrados en el dispositivo. El informe dice textualmente que las aulas de enlace son «una medida educativa necesaria y eficaz» y destaca como logros específicos los siguientes: a) funcionan muy bien debido a los esfuerzos de los profesionales; b) el grado de asistencia de los alumnos a ellas es alto; c) aceleran el aprendizaje del castellano (los equipos docentes dicen explícitamente que «alivian el problema del alumnado que no conoce nuestro idioma ayudándolo de forma rápida y sistemática en el aprendizaje de la lengua castellana»; d) el clima de trabajo en las aulas es bueno; y e) los profesionales al frente de las aulas son altamente valorados, tanto por el resto del profesorado como por los propios alumnos, los equipos directivos, los departamentos de orientación y los inspectores.

Por otro lado, el equipo que realizó la evaluación concluyó el proceso señalando que era necesario mejorar los siguientes aspectos: a) las dificultades que presentan los alumnos para integrarse en el aula ordinaria; b) la insuficiencia del programa para algunos alumnos²; c) la reclamación de que deben dotarse con profesorado de compensatoria³; y d) la necesidad de hacer un seguimiento de los alumnos una vez que salen del aula de enlace⁴.

Las conclusiones del informe de evaluación de los inspectores sintetizan los argumentos positivos en defensa de la medida que utilizan los profesionales en el sistema educativo, pero también se hacen eco en sus recomendaciones de mejora -aunque de forma superficial- de las conclusiones negativas señaladas en los análisis académicos. Estos argumentos me resultan útiles para resumir la polémica sobre las aulas de enlace.

² En el momento en el que se realizó la evaluación, el programa tenía una duración de seis meses que, posteriormente se amplió a nueve, supongo que como respuesta a estas recomendaciones.

³ En los colegios públicos, el profesorado de aula de enlace es voluntario, en los concertados también suele ser así. Hasta el momento de la evaluación, el perfil de los candidatos tendía a ser variado, con una presencia de especialistas en L2, pero a partir de las recomendaciones de los inspectores, se ha favorecido a los profesionales con experiencia en compensatoria. Esta recomendación se basa en el hecho de que la mayoría de los alumnos de aula de enlace se incorporan a los programas de compensatoria cuando terminan su estancia en el dispositivo. Esta recomendación me ha servido a mí (del Olmo, 2010) como argumento para sostener que el alumnado de las aulas de enlace se incorpora al sistema educativo de forma segmentaria, fundamentalmente a sus niveles más bajos.

⁴ Desgraciadamente, este seguimiento no se ha hecho, al menos de manera oficial, puesto que no aparece en ninguno de los análisis estadísticos publicados.

Trayectorias de los alumnos del aula de enlace

Mi intención en este epígrafe –una vez sintetizados los argumentos principales a favor y en contra de las aulas de enlace como dispositivo de integración de los alumnos recién llegados del extranjero en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid– es introducir un nuevo ingrediente.

Aunque la comisión de inspectores que realizó la evaluación del dispositivo recomendó que se hiciera un seguimiento de los alumnos una vez terminado el programa, no se ha publicado nada al respecto, ni existe ningún indicio de que se haya hecho de acuerdo con las cifras que publica la Consejería de Educación. Este es precisamente el elemento que pretendo incluir en mi argumentación, aunque con un alcance mucho más limitado del que podría tener si lo hubiera hecho la Subdirección General de Inspección.

Mi estudio de las trayectorias de los alumnos de un aula de enlace una vez que ha terminado el programa se inscribe en el marco de un trabajo de campo etnográfico realizado, como se ha indicado en la introducción, en un colegio concertado de Madrid capital, en el distrito de mayor afluencia de estudiantes procedentes del extranjero durante los cursos escolares 2005-06, 2006-07 y 2007-08. A lo largo de esos tres cursos realicé una observación participante semanal en el aula y llevé a cabo entrevistas en profundidad, tanto a los agentes educativos del colegio involucrados en el dispositivo como al personal responsable del diseño y la puesta en marcha en la Consejería de Educación⁵. Aunque mi trabajo de campo formal terminó al finalizar el curso 2007-08, mi contacto con los alumnos que permanecieron en el mismo colegio en el que asistieron al aula de enlace ha continuado hasta el curso 2009-10, el último durante el cual han estado escolarizados en el colegio algunos de los chicos que yo había conocido en el aula de enlace.

El trabajo de campo etnográfico es, por definición, estadísticamente no representativo, porque no se realiza sobre una muestra seleccionada para que sea representativa de la población en estudio. A pesar de este inconveniente, produce datos de una

⁵⁾ Durante los cursos escolares en los que realicé mi trabajo de campo, las aulas de enlace todavía se consideraban como uno de los cuatro dispositivos del programa «Escuelas de Bienvenida». Entre ellos, los programas de ocio y tiempo libre, cuya intención era favorecer la integración de los alumnos de las aulas de enlace con los del resto del colegio, eran competencia de la Consejería de Juventud de la Comunidad de Madrid. Estos programas han tenido una historia turbulenta, por muchas razones, y hoy en día han desaparecido completamente por motivos de financiación. Del ambicioso programa «Escuelas de Bienvenida», las aulas de enlace son, pues, el único dispositivo que sobrevive actualmente.

enorme riqueza y profundidad. Sirva esta advertencia al lector para apreciar la naturaleza del tipo de argumento que voy a ofrecer.

En la monografía (del Olmo, 2010) se dedica un capítulo titulado «Challenging (unresolved issues)» a todos aquellos aspectos del aula de enlace que, como se desprende de mi análisis, quedaban sin resolver. También se dedicaba un capítulo, «Beyond the Linking Classroom», a seguir las trayectorias de algunos alumnos del aula.

La trayectoria de los alumnos al salir del aula de enlace era uno de los temas de interés centrales del estudio, ya que el análisis se ocupaba de la capacidad del dispositivo para «integrarlos»⁶ en el sistema educativo regular. Este interés condujo directamente a una paradoja: al preguntar a las profesoras por los alumnos más brillantes, trabajadores y prometedores que hubieran salido del aula de enlace y aún estuvieran en el colegio⁷, estas contestaban con mucho entusiasmo diciendo que iban muy bien, pero si se hacía la misma pregunta a los propios alumnos, sus respuestas resultaban ser más sombrías y menos optimistas e incluso llegaban a reconocer, generalmente, que iban mal. Casi siempre parecían tristes y a veces deprimidos y solían percibir sus resultados académicos (notas en las evaluaciones) como insatisfactorios. La única forma de explicar la paradoja era entendiendo que profesores y alumnos hacían referencia a expectativas distintas.

A partir de mi material etnográfico, elaboré las trayectorias de seis alumnos y alumnas que voy a utilizar aquí para continuar mi argumentación⁸.

El primer estudiante era un chico de 16 años que había llegado hacía tres meses de Rumanía, aunque ya hablaba español con mucha soltura. La primera vez que hablamos, fue él quien se dirigió a mí, deseoso de averiguar qué hacía yo en la clase si no era profesora. En nuestra primera conversación, me dijo que estaba deseando dejar el aula de enlace para incorporarse al curso normal. Me contó que quería ir a la universidad a estudiar Ingeniería, pero que aún no había decidido cuál le interesaba más, aunque barajaba la posibilidad de hacer

⁶ El concepto de integración es muy polémico. Nuestro equipo organizó un seminario para discutirlo en el contexto escolar y concluimos descartándolo por ambiguo (cuando se habla de integrar, generalmente no se asume que se trata de un proceso en dos direcciones, sino que es únicamente responsabilidad de quien se quiere incorporar) y recomendando, a cambio, sustituirlo por la palabra *participar*, aunque éramos conscientes de que tampoco se trataba de una solución ideal (Fernández Montes y Müllauer-Seichter, 2008).

⁷ Y que eran los que los profesores lamentaban que el colegio perdiera como alumnos (si no había plaza en el curso que les correspondía o si ellos mismos o sus familias, buscando la cercanía entre el colegio y casa, preferían que se escolarizasen en otro centro).

⁸ Adoptaré a continuación un estilo de lenguaje diferente, más apropiado a la narración de las historias vitales de los alumnos.

Ingeniería Informática. Durante los recreos, una de las cosas que hacíamos juntos, en contra de las normas del colegio que impedían andar por los pasillos, era subir al último piso donde estaban colgadas las notas de selectividad que pedía cada una de las facultades para entrar. Ingeniería Informática era una de las carreras que exigía una nota más alta, un 8, pero a este chico no le preocupaba en absoluto. Terminó enseguida el programa en el aula de enlace y se incorporó a 4.º de la ESO poco tiempo antes de que terminara el curso escolar. Cada vez que lo veía estaba rodeado de amigos, muchos de ellos españoles, y notaba lo rápido que mejoraba su castellano. Tocaba el piano y los profesores del colegio habían conseguido que se matriculara en el conservatorio para estudiar clarinete. Al final del curso aprobó los exámenes.

El curso siguiente lo encontré en el aula de 1.º de Bachillerato artístico y cuando le expresé mi sorpresa por la opción de Bachillerato, me contó que había cambiado de idea sobre sus futuros estudios porque el colegio le había recomendado que no hiciera el científico, sino el artístico pues, al gustarle la música, le iba a resultar más fácil. Me dijo que estaba contento y que pensaba hacer Bellas Artes. Durante todo el curso nos vimos con frecuencia y hablamos de sus expectativas para el futuro. Casi al final, me dijo que creía que no iba a conseguir entrar en Bellas Artes, así que subimos a ver en el tablón de anuncios qué nota pedían. Le dije que no abandonara sus esperanzas porque podía conseguir fácilmente el 6 que requería la Facultad de Bellas Artes. En ese momento no era posible distinguir en su acento ningún resto de su rumano.

La primera vez que lo vi el tercer año, había hecho ya la primera evaluación y había suspendido todas las asignaturas. Me dijo que estaba muy deprimido. Traté de animarlo, pero no pude. Acababa de aprobar el examen teórico del carné de conducir (tenía ya 18 años), pero había suspendido el examen práctico. Me dijo que aunque su padre trataba de animarlo y ayudarlo, las clases prácticas de conducir le resultaban muy caras. Un tiempo después, me dijo que había aprobado el examen para pertenecer a una orquesta municipal, pero que ello implicaba un montón de trabajo extra y que estaba pensando en dejar la escuela. Me dijo que estaba buscando un trabajo como DJ en una discoteca. Cuando le recordé sus expectativas de ir a la universidad, me dijo que estaba pensando en olvidarse del plan y hacer Formación Profesional: había pensado en estudiar para convertirse en ingeniero de sonido. Como mi cuñado trabaja precisamente como ingeniero de sonido en una compañía discográfica, le conté que él había aprendido la profesión en la empresa en la que empezó a

trabajar al terminar Bachillerato, pero también le dije que en ese momento el mundo del disco estaba atravesando una gran crisis y que incluso a mi cuñado le faltaba trabajo, por lo que tenía que dedicarse también a otras cosas. La última vez que lo vi estaba a punto de entrar en la empresa de mi cuñado con un contrato en prueba para hacer pequeños trabajos. Pero luego supe que había abandonado el colegio y, más tarde, que la empresa de mi cuñado había cerrado por falta de trabajo. Nunca más lo volví a ver.

La segunda alumna era una chica de 15 años de Ucrania que nunca fue buena estudiante, pero que lo pasó muy bien en el aula de enlace, a pesar de que la profesora le recriminaba constantemente su falta de interés y sus pobres resultados. Se tomó en serio la tarea de aprender español el día que se dio cuenta de que acabaría por salir del aula de enlace en algún momento. Su trabajo mejoró sensiblemente, empezó a recibir buenas notas y la profesora se sentía satisfecha con su progreso. Fuera del aula de enlace, desarrolló una fuerte amistad con una chica española. Cuando iba a terminar su estancia en el aula de enlace, esta amiga le advirtió de que lo iba a pasar mal en un curso normal y de que no iba a ser capaz de entender a los profesores. Entonces cundió el pánico. Primero, trató de negociar con su tutora la posibilidad de quedarse más tiempo en el aula de enlace diciendo que, como los alumnos chinos –a los que se les permitía permanecer más tiempo por las dificultades de ajuste desde sus lenguas y sus sistemas educativos–, ella también venía de un país en el que se usaba un alfabeto diferente, el cirílico, y que por lo tanto merecía el mismo tratamiento que los alumnos árabes y chinos. Cuando este argumento no funcionó, ella echó la culpa a su escuela de Ucrania por la falta de nivel académico y al hecho de que primero había empezado a estudiar alemán y luego francés; se quejaba de que al final no sabía ni alemán, ni francés ni el inglés que era obligatorio en aquel colegio. Cuando ninguno de estos argumentos tuvo el resultado que ella esperaba, empezó a suspender a propósito los exámenes y cometía faltas incluso al escribir su nombre. Al final, la profesora le permitió prolongar su estancia para conseguir aliviar la presión que sentía.

Durante este último período descubrió, hablando con un antiguo alumno del aula de enlace, que existía un programa llamado Diversificación⁹⁾, y con-

⁹⁾ Los chicos y chicas del aula de enlace llamaban a este programa generalmente «el 4º fácil».

sideró la posibilidad de integrarse en él, porque el chico le dijo que era más fácil que las clases 'normales'. Al final, cuando salió del aula de enlace consiguió quedarse en el colegio matriculándose en un curso más bajo del que le correspondía por nivel y terminó en el programa de Diversificación cuando suspendió el curso en el que estaba. La última vez que hablé con ella, mientras fumaba un cigarro a la puerta del colegio, me dijo que le iba bien. Sabía que no iba a poder ir a la universidad, pero no le importaba porque quería conseguir pronto un trabajo. Hablaba español con fluidez y siempre estaba rodeada de amigos, especialmente chicas. Al año siguiente se fue del colegio.

El tercer estudiante era un chico de 16 años de Rumanía. Terminó el aula de enlace a los seis meses, que entonces era el máximo período de permanencia¹⁰, y se integró en el programa de Compensatoria para terminar la ESO. La última vez que lo vi me dijo que ya no iba al colegio, que aunque había terminado la ESO, el programa de Diversificación no le permitía pasar al Bachillerato¹¹. Con el tiempo se matriculó en un programa de Formación Profesional de Informática fuera del colegio, pero seguía visitando el aula de enlace de cuando en cuando. Era un chico solitario y rara vez se lo veía acompañado de otros, especialmente al final de su estancia en el colegio. Los profesores se quejaban de que no comprendía el castellano y de sus aparentes dificultades para hacer amigos. Pero la última vez que hablé con él me dijo que estaba satisfecho con su vida.

La cuarta estudiante a la que me quiero referir era una chica que llegó al aula de enlace a los 14 años procedente de China. Era una alumna muy trabajadora y tenía un nivel académico excelente. Quería hacer Medicina cuando terminara el colegio y era consciente de las notas que pedían para ingresar en esa carrera. Después de que terminaran las clases, iba a clase extraescolar de español. Y contaba que su familia (su padre, su madre y su abuela) era muy exigente con

¹⁰⁾ Actualmente el programa dura un máximo de nueve meses y se puede pedir una prórroga de otros nueve para casos especiales.

¹¹⁾ Desde el programa de Diversificación sí se puede continuar a Bachillerato, aunque son pocos los alumnos que lo consiguen.

sus notas porque esperaban lo mejor de ella. Era una adolescente muy agradable y hacía amigos fácilmente, además hablaba muy bien inglés y por este motivo tuvo que abandonar el aula de enlace a los seis meses. Tenía miedo de salir del aula de enlace, pero sus profesoras tenían mucha confianza en ella. Durante los últimos días de estancia en el aula de enlace, la profesora le dio para leer fragmentos de la historia de España y yo solía ayudarla a entenderlos. Ella los leía en voz alta y, cuando terminaba, me preguntaba lo que no entendía. En una ocasión me preguntó el significado de algunos conceptos que no comprendía ni siquiera con ayuda de la maquinita traductora que utilizaba: *constitución*, *senado* y *congreso*. También le resultaba difícil entender lo que significaba *siglo x d.C.* o *siglo x a.C.* Le pregunté si sabía quién era Jesucristo, cuando me dijo que no, traté de explicarle que era el Niño Jesús de las Navidades. De esta forma yo conseguía establecer unas bases desde la que partir para prepararla para su futura clase de Historia de España.

Me encontré con ella después de las Navidades, justo el día que tenía que empezar a asistir a las clases de su curso regular. Había conseguido plaza en 3.º de la ESO, que era el curso que le correspondía por su edad. Durante mucho tiempo, cada vez que me encontraba con ella, lloraba y lloraba. Me decía que era todo muy difícil y que lo estaba pasando muy mal. Terminó el curso suspendiendo solamente Historia de España y Literatura Española, con notas no muy bajas, así que podía pasar a 4º de la ESO, pero seguía quejándose de lo difícil que le había resultado. Como yo tenía planeado para el verano un viaje a Shanghái, que era la ciudad en la que había nacido y vivido antes de venir a España, habíamos quedado en vernos allí si ella suspendía menos de tres asignaturas (de lo contrario su familia no la dejaba viajar). El día que yo llevé la guía de Shanghái al colegio, me la quitó de las manos para ir a enseñarles a todos los amigos los impresionantes edificios ultramodernos que había en su ciudad.

Tuve la oportunidad de hablar con una de las inspectoras que hicieron la evaluación de las aulas de enlace del caso de esta chica y me contestó que dudaba que pudiera hacer Medicina como quería. Yo le pregunté si no se podía hacer nada por chicos como ella, trabajadores, excelentes en todos los aspectos académicos incluidas las notas, que hablan varios idiomas (en el caso de esta estudiante, español, inglés y chino cantonés). Me contestó que no, pero que hay muchos españoles que tampoco pueden hacer Medicina.

Hizo Bachillerato, pero no aprobó la selectividad y al final se matriculó en la carrera de grado medio de Turismo.

El quinto caso es el de una estudiante de 15 años que acababa de llegar de Marruecos. Estuvo un año entero en el aula de enlace a pesar de que cuando llegó hablaba muy bien español, aunque es cierto que no escribía bien, ni en castellano ni en árabe. Había estado viviendo con sus abuelos en Marruecos y parece ser que entonces no iba con regularidad al colegio. Cuando llegó a España, era la primera vez en muchos años que vivía con sus padres. Recuerdo que en clase solía apoyar la cabeza en el pupitre y se sentía agotada. Se quejaba frecuentemente de dolores de cabeza y el médico de familia le había recetado unas pastillas muy fuertes que le daban sueño. El dolor de cabeza era visible en su cara y, a pesar de que era una chica muy agradable, resultaba muy difícil trabajar con ella: se negaba a hacer cualquier cosa que pensara que no podía hacer, incluso sumas y restas muy fáciles que yo estaba segura de que sabía hacer, pues, al fin y al cabo, iba de compras sola.

Después de un año en el aula de enlace era capaz de escribir en español lentamente y con algunas faltas. Cuando terminó el programa, la profesora pensó en la posibilidad de dirigirla a un programa de Garantía Social¹², dado que el colegio tenía asociado un centro de Garantía Social con dos programas, uno de Construcción (en el que había 12 estudiantes, todos ellos chicos y extranjeros) y otro de Restauración que los formaba para ser camareros (con más chicos que chicas; de los 12, 10 eran extranjeros).

Cuando volví a ver a esta estudiante en la nueva escuela, en la que aprendía el oficio de camarera, se sorprendió de mi visita, pero tenía un aspecto totalmente diferente: parecía feliz y con confianza en sí misma. Le pregunté por sus dolores de cabeza y me dijo que habían desaparecido. Le pregunté qué tal estaba y me dijo que muy satisfecha, y realmente lo parecía, y también tranquila.

La sexta estudiante a la que me voy a referir era una chica de 13 años de Bulgaria. Muy inteligente y muy guapa, con un excelente nivel académico. Hablaba español con bastante soltura y también inglés. Enseguida entabló relación con muchos chicos y chicas del colegio fuera del aula de enlace. Los chicos venían muchas veces a buscarla para que participara en cualquier actividad y, de paso, invitaban al resto del aula de enlace. Pasábamos los recreos orientados como

⁽¹²⁾ Lo que más tarde se ha convertido en PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial).

si fuéramos periscopios hacia el chico que le gustaba. En el aula de enlace empezó trabajando bien, pero terminaba muy deprisa los ejercicios y se ponía a escuchar música, que le interesaba más. Cuando la profesora nos mandaba a trabajar al aula de informática, ella terminaba todo enseguida y abría sus páginas de contacto para comunicarse con compañeros y amigos de Bulgaria.

Muy pronto, empezó a faltar a clase. Tenía muchos amigos y contaba que su madre era muy joven, vivía con otras amigas y hacía fiestas por la noche y que, por eso, a veces faltaba a clase. Una vez me comentó que tenía amigos en una banda latina. Llegó a desaparecer del colegio y cuando yo preguntaba por ella a la que había sido su mejor amiga, me respondía que estaba en otra cosa. Al cabo del tiempo me dijeron que su madre la había mandado a Bulgaria a vivir con su padre. Parece ser que iba a volver para el principio del curso siguiente, pero no la volví a ver más.

Las trayectorias escolares de cada uno de estos casos son diferentes, tan diferentes y variadas como los propios alumnos, pero me resultó fácil apreciar que mientras algunos se sentían bien adaptados a la dinámica escolar y parecían felices, otros se empezaron a sentir paulatinamente insatisfechos con su proceso escolar después de salir del aula de enlace. Pero lo que me parece importante señalar es mi percepción de que aquellos chicos y chicas que podían no ser tenidos, desde un punto de vista académico, por buenos estudiantes y que, por otro lado, tenían desde el principio unas expectativas bajas con respecto a su futuro educativo han sido los que mejor se han acoplado a su ambiente y estaban satisfechos, en general, con sus vidas. Al mismo tiempo, aquellos que llegaron con los mejores niveles académicos, las expectativas más altas y unos buenos hábitos de trabajo fueron los que sufrieron más porque estaban más insatisfechos con sus vidas, algunas veces visiblemente deprimidos. Y este contraste me parece más significativo porque era independiente del nivel de castellano que alcanzaban al salir del aula de enlace y en cursos sucesivos. Es importante tener en cuenta este último elemento porque el objetivo fundamental del aula de enlace es hacer que los chicos sean competentes en la lengua vehicular.

No todos los alumnos que pasaron por el aula del enlace del colegio se quedaron en él tras el programa. Algunos se marcharon porque no tenían plaza (aunque hemos visto cómo los propios alumnos que preferían quedarse estaban dispuestos a matricularse en un curso inferior con tal de asegurarse una plaza), otros se marcharon por motivos familiares: porque vivían lejos, porque se cambiaron de casa, porque se marcha-

ban a otros colegios en los que ya tenían hermanos, etc. La profesora trató siempre de conseguir que permanecieran en el colegio, sobre todo cuando se trataba de buenos estudiantes, y en varias ocasiones se quejó de haber perdido a algunos de los mejores.

Con todo, desde el año 2003, cuando empezó el programa en el colegio, hasta el curso 2009-10 ninguno de los alumnos del aula de enlace que se quedó en el colegio ha aprobado la selectividad (PAU en el último curso escolar), y solo dos terminaron el Bachillerato.

La Comunidad de Madrid no ha publicado cifras que permitan encuadrar estos datos etnográficos en el panorama general del sistema educativo de la comunidad. No solo no se ha hecho un seguimiento a los alumnos del aula de enlace, tal como recomendaba la evaluación del programa, sino que tampoco es posible saber cuántos de ellos han terminado el Bachillerato, porque lo único que se ofrecen son cifras absolutas. Pero incluso así es posible apreciar un enorme desequilibrio entre los alumnos extranjeros matriculados en Bachillerato (7,49%) y los que siguen Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que sustituyen a los antiguos programas de Garantía Social (28,72%) para el curso 2008-09 (Consejo Escolar 2010, p. 355).

Acuerdos y desacuerdos en torno a la eficacia escolar de las aulas de enlace

Desgraciadamente, la controversia sobre las aulas de enlace no ha sido objeto de atención por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, que no solo sigue creando, ajustando o cancelando medidas, programas y presupuestos sin prestar la más mínima atención a los investigadores y sus trabajos o a los profesores y sus análisis de prácticas escolares; sino que además, y a diferencia de lo que ocurre en otras comunidades del Estado, ha levantado un muro impenetrable en torno a la información que le hacen llegar las direcciones de áreas territoriales de la comunidad, impidiendo el acceso a ella y publicando únicamente resúmenes de resúmenes sobre una información que en todo Estado de derecho debería estar al alcance de cualquier interesado, más aun cuando se trata de profesionales cuyo trabajo está financiado por el propio Estado y cuya eficacia, uno podría pensar, tendría que ser de interés para cualquier instancia del propio Estado¹³. Este secuestro de la información nos limita a todos a presentar siempre una visión parcial, sin posibilidad de contextualizar globalmente el análisis.

¹³ Nuestro equipo de investigación ha enviado carta tras carta, súplica tras súplica, a la consejería para solicitar información numérica acerca de la cantidad y el desarrollo a lo largo del tiempo del programa. Hemos sido remitidos, una y otra vez, a los escasos datos que figuran en Internet.

Es indudable que la controversia sobre las aulas de enlace responde a distintas perspectivas de análisis y también a expectativas diferentes; la intención de este texto no ha sido resolver dicha controversia, sino explorarla, pero explorarla para que resulte útil. Con esta intención quiero ahora retomar la pregunta que formulé en el título: ¿son eficaces estas aulas para tratar la diversidad?

Del Olmo (2010) demuestra que el programa no cumple los objetivos para los que fue creado -y que se resumen en la idea de integrar en el sistema educativo español a los alumnos que se incorporan a él directamente desde el extranjero-; al menos no los cumple con aquellos que llegan con más de 12 años de edad y cuyo objetivo es estudiar en la universidad. Pero creo que esta conclusión es solo una parte de la historia y que invisibiliza procesos de enseñanza-aprendizaje que sí deben ser considerados como buenas prácticas de atención a la diversidad.

Para rescatar estos procesos y la práctica de muchos profesionales en las aulas de enlace, me parece conveniente aceptar la propuesta de Muñoz Repiso (1996 y 1999) de distinguir entre resultados y procesos al hablar de eficacia escolar. Sí creo poder afirmar sin cautelas que las aulas de enlace no son eficaces como resultado, puesto que no cumplen los objetivos para los que fueron creadas; sin embargo, también creo que entre las cuatro paredes de sus clases tienen lugar procesos que satisfacen no solo a los actores involucrados en ellos (los alumnos y los profesores), sino prácticamente a toda la comunidad educativa.

Gran parte de esta satisfacción tiene que ver simple y llanamente con el alivio de una situación que la mayoría de los profesionales de la enseñanza ve como un problema: el hecho de que lleguen chicos y chicas con experiencias escolares que no conocen (y que no son fáciles de imaginar) y que a veces (aunque no siempre) hablan idiomas con los que no se pueden comunicar. Es como si el sistema educativo solo fuera eficaz para los que supone iguales y como si la única solución para los que se desvían del modelo fueran los programas especiales que apartan a los alumnos del aula ordinaria, cada vez con más razones diferentes y con la ilusa promesa de que volverán cuando compensen «sus deficiencias» con respecto a un modelo cada vez más des poblado de alumnos.

Por otro lado, las aulas de enlace proporcionan a los estudiantes recién llegados una especie de colchón que les amortigua la llegada. Una llegada que supone en muchos casos un cambio de vida brusco, más que por cambiar de país o de lengua (que es a lo que el sistema educativo da importancia), por cambiar de familia¹⁴ (lo cual para ellos tiene mucha

¹⁴ Muchos chicos y chicas que llegan del extranjero han pasado los últimos años viviendo con los abuelos y al llegar a España empiezan a vivir con unos padres a los que no han visto en varios años. A otros les ocurre al revés, se despiden de sus padres para ir a vivir con otros familiares. La mayoría pasa de vivir en un piso amplio o una casa

más). En las aulas de enlace se escolarizan con iguales, no porque vengan del mismo país o hablen la misma lengua (que no tiene tanta importancia), sino porque se sienten tratados por la escuela como si tuvieran el mismo valor que quienes son sus compañeros dentro de las cuatro paredes en las que se imparte el programa. Pronto aprenden que esta situación solo va a mantenerse mientras dure el programa, por eso la mayoría se resiste a salir.

Finalmente, los profesionales de la educación al frente de las aulas de enlace, en su mayoría profesores y maestros voluntarios, trabajan con un alumnado variado en todos los aspectos en los que son diversos los demás alumnos de la escuela y también en lo que se refiere a la edad¹⁵, el uso de lenguas de comunicación distintas¹⁶, el momento de llegada a lo largo del curso y el nivel de competencia en castellano. Todo ello obliga a estos profesionales a ejercer su oficio con unas directrices mínimas y con materiales muy escasos; se les deja mucho espacio para imaginar e improvisar y no pueden sino partir de la diversidad de sus alumnos (desde todos los puntos de vista) para construir los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que –y cito palabras textuales– ellos aprenden tanto como sus alumnos. La libertad y la capacidad de decisión son algunos de los ingredientes de estos puestos de trabajo en los que siempre he encontrado profesionales entusiasmados y satisfechos.

El programa de la aulas de enlace resulta innovador, no en sí mismo, sino porque sus limitaciones han obligado a los maestros a innovar continuamente, partiendo, cada día, de la diversidad de su aula. En este sentido creo que se pueden considerar un modelo de buenas prácticas capaz de inspirar un proceso de cambio urgente y continuo para todo el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

BOYADO REVILLA, M., ESTEFANÍA LERA, J. L., GARCÍA SÁNCHEZ, H. Y HOMEDES PILI, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.

a compartir una habitación con toda la familia y la casa con otras familias. Todos pierden amigos y referentes, aunque muchos se reencuentran con hermanos y primos en el lugar de destino.

¹⁵ Cuando las aulas de enlace estaban divididas en aulas de Primaria y aulas de Secundaria, las primeras reunían alumnado entre 8 y 12 años y las segundas entre 12 y 18.

¹⁶ Un aula de enlace puede reunir fácilmente seis idiomas distintos además del castellano como lenguas habituales de comunicación (chino, ucraniano, portugués, polaco, rumano y búlgaro fueron las lenguas que convivieron más habitualmente entre los 12 alumnos del aula de enlace mientras yo hice mi trabajo de campo).

- CASTRO, C. Y MESÓN, R. (2009). Newcomers Programme: An Open Door. En I. GIL-JAURENA (Comp.), *Diversity, Inclusion and the Values of Democracy: Building Teachers' Competences for Intercultural Education* (136-147). Madrid: Comisión Europea.
- CONSEJO ESCOLAR (2010). *La situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid. Curso 2008-2009*. Madrid: Consejería de Educación.
- CUCALÓN TIRADO, P. (2007). El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace. *Gaceta de Antropología*, 23.
- FERNÁNDEZ MONTES, M. Y MÜLLAUER-SEICHTER, W. (Comps.). (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson.
- FRANZÉ, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Y JOCILES, M. (Comps.). (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- , JOCILES, M. Y POVEDA, D. (2009). La diversidad cultural en la Educación Secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5, 1-42.
- GARCÍA FERNÁNDEZ ET AL. (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Compañía Española de Reprografía y Servicios.
- GIL-JAURENA, I. Y OLMO, M. DEL (2008). Educational Policies regarding Cultural Diversity in Compulsory Education. Analysis of the Spanish Context. En *Celebrating the European Year of Intercultural Dialogue: Theory and Practice in Intercultural Education* (87-97). Viena: Navreme.
- LLORENTE TORRES, P. (2009). Estudio piloto sobre la integración oral en un «aula de enlace». En M. FERNÁNDEZ MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHTER (Comps.), *La integración educativa a debate* (183-217). Madrid: Pearson.
- LUCKO, J. (2008). La identidad emergente de los latinos en Madrid. En J.A. TÉLLEZ (Comp.), *Educación intercultural: miradas interdisciplinarias* (97-110). Madrid: La Catarata.
- MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (2007). «Solo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- (Comps.). (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MORENO, I. ET AL. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- MUÑOZ REPISO, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 52-57.
- (1999). Calidad divino tesoro. *Crítica*, 866, 22-25.

- OLMO, M. DEL (2007). La articulación de la diversidad en la escuela. Un proyecto de investigación en curso sobre las aulas de enlace. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62 (1), 187-203. Madrid: CSIC.
- (2009). Análisis crítico de las «aulas de enlace» como medidas de integración. En M. FERNÁNDEZ MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHTER (Comps.), *La integración educativa a debate* (170-181). Madrid: Pearson.
- (2010). *Re-Shaping Kids Through Public Policy. Lessons from Madrid*. Viena: Navreme.
- ORTIZ COBO, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Revista Educación y Futuro*, 15, 91-108.
- PÉREZ MILANS, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. MARTÍN ROJO Y L. MIJARES (Comps.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS (2010). *Datos y cifras de la Educación 2010-2011*. Madrid: Consejería de Educación.

Fuentes electrónicas

DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-CAPITAL (s.f.). *Aulas de Enlace*. Madrid: Consejería de Educación y Empleo. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae_instrucciones.htm

Dirección de contacto: Margarita del Olmo Pintado. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. C/ Albasanz, 26-28; 28037, Madrid, España. E-mail: Margarita.delolmo@cchs.csic.es

La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas¹

Gender Equity in Education: Analysis and Description of Best Educational Practices

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186

M.^a Ángeles Rebollo Catalán

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sevilla, España.

Joaquín Piedra de la Cuadra

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física y Deporte. Sevilla, España.

Arianna Sala

Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Experimental. Sevilla, España.

Assumpta Sabuco Cantó

Universidad de Sevilla. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Antropología Social. Sevilla, España.

Javier Saavedra Macías

Miguel Bascón Díaz

Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Experimental. Sevilla, España.

Resumen

Este artículo presenta resultados derivados de un proyecto de investigación de excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía en convocatoria pública (BOJA 11/04/2007), cuyo propósito ha sido el diagnóstico de la cultura de género en los centros educativos y el estudio

⁽¹⁾ Este trabajo se ha podido realizar gracias a la concesión del proyecto de investigación de excelencia *Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela* (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Además, este trabajo está parcialmente vinculado a la tesis doctoral de Joaquín Piedra de la Cuadra desarrollada en el marco de este proyecto.

de buenas prácticas en esta materia. El propósito de este artículo es describir y analizar una variedad de buenas prácticas coeducativas desarrolladas en diferentes contextos escolares de Andalucía. Además, se pretende presentar un sistema de indicadores que sirva para el análisis de las buenas prácticas coeducativas. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa de corte etnográfico, aplicando entrevistas, grupos de discusión y observación. Dicha metodología está fundamentada en las propuestas teóricas del *doing gender* (Crawford y Chaffin, 1997) y en las aportaciones sobre el análisis de buenas prácticas (Epper y Bates, 2004; Escudero, 2009). Aquí analizamos cinco prácticas coeducativas desarrolladas en sendos centros educativos de Andalucía. Los resultados muestran una rica variedad de prácticas vinculadas a líneas prioritarias del Plan de Igualdad en Educación de Andalucía, que se manifiestan en diferentes contenidos (sexualidad, lenguaje, corresponsabilidad...) así como en entornos sociales y educativos diversos. El análisis nos descubre dos factores de gran relevancia en el éxito y sostenibilidad de las prácticas: la implicación positiva de la comunidad educativa (profesorado, familia, equipos directivos) y la sinergia entre el centro y otras instituciones del entorno social en actividades conjuntas. Estos resultados revelan el papel clave que el Plan de Igualdad está desempeñando en Andalucía en la promoción de buenas prácticas gracias a la creación de la figura de profesorado responsable de igualdad como dinamizador de dichas prácticas. Además, destacamos como factores que condicionan el desarrollo y la sostenibilidad de las prácticas a lo largo del tiempo la coordinación entre niveles y ciclos educativos para dar continuidad al trabajo, la estabilidad del profesorado y el trabajo coordinado en toda la comunidad.

Palabras clave: buenas prácticas, innovación educativa, género, cambio educativo, equidad de género.

Abstract

This paper reports the results of a research project subsidized by the Andalusian government under a public call for research proposals (BOJA 11/04/2007) aimed at designing virtual resources for coeducation and analyzing good practices for coeducation. The paper describes and analyzes a variety of the best coeducational practices used in different school contexts in Andalusia. A system of indicators is also presented that is useful for analyzing best coeducational practices. A qualitative methodology of the ethnographic type is used, in which interviews, group discussions and observation are applied. The methodology is based on the theoretical proposals of *doing gender* (Crawford and Chaffin, 1997) and contributions to the analysis of best practices (Epper and Bates, 2004; Escudero, 2009). Five coeducational practices implemented in five Andalusian schools are analyzed. The results show a rich variety of educational practices linked to the main thrusts of the Andalusian Plan for Equal Opportunities in Education. This variety is expressed in different types of contents (e.g., sexuality, language, co-responsibility) and diverse social and educational environments. In-depth analysis reveals

two factors of special relevance for the success and sustainability of practices: positive involvement by the educational community (teachers, parents and school administrators) and synergy between the school and other institutions in the same social environment in joint activities. Therefore, these findings emphasize the key role that the Plan for Equal Opportunities is playing in Andalusia to promote best practices through the teachers in charge of coeducation in schools, who encourage the use of best practices. Some factors are also highlighted that affect the development and sustainability of practices over time: coordination between educational stages and cycles to enable work to be continued, teaching staff stability and work coordinated throughout the educational community.

Key words: best practices, educational innovation, gender issues, educational changes, gender equity.

Introducción

En la actualidad, la equidad en educación se plantea desde el principio de justicia y de diferencia (de Puelles, 2005; Bartolomé, 2008), es decir, una distribución justa de los bienes educativos implica tener en cuenta la diversidad de necesidades de las personas, de los grupos y de los ambientes. Este trabajo se sustenta en la noción de diversidad cultural, entendida como la diversidad de significados que generamos y que compartimos en un determinado grupo, es decir, como la diversidad de formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás (Aguado, 2003). Una de las manifestaciones de la diversidad en educación tiene que ver con la diversidad de género. La equidad en educación se alcanza cuando se debilita o se rompe la asociación entre la distribución de los beneficios y bienes sociales y los rasgos de adscripción (género o etnia) o de origen social de las personas (Aylwin, 2000, citado en Bartolomé, 2008, p. 167). La *equidad de género* hace referencia a la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres en el control y uso de bienes y servicios y se considera un factor clave para lograr la justicia y la cohesión social. La educación se plantea como una estrategia prioritaria para transformar los modelos, valores y vínculos que reproducen relaciones inequitativas. Nuestro trabajo pretende analizar aquellas prácticas escolares que proporcionan oportunidades y experiencias de aprendizaje al alumnado en relación con los valores, los papeles y las relaciones de

género, es decir, aquellas prácticas que se centran en analizar y revisar los significados sociales atribuidos en función del sexo, reflexionan sobre ellos y se proponen superar ciertos estereotipos que pueden condicionar el desarrollo académico y profesional del alumnado.

Este trabajo se realiza en el contexto institucional y político del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006, entre cuyos objetivos aparecen los de corregir los desequilibrios derivados de estereotipos de género y promover la inclusión de la perspectiva de género en las prácticas educativas.

El propósito final de este artículo es poner en valor aquellas actividades y prácticas orientadas a corregir discriminaciones y estereotipos de género desde la escuela, así como estudiar las condiciones escolares en que se desarrollan y los cambios que introducen en el contexto escolar.

El *doing gender* como enfoque de análisis de las prácticas educativas

El enfoque *doing gender* (West y Zimmerman, 1987) concibe el género como una forma de dar sentido a las acciones, como un sistema de significados que organiza las interacciones y les da una dirección. Desde esta perspectiva, el género no se entiende como un atributo de las personas, sino como algo que las personas hacen (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006), es decir, como una construcción social que emerge cuando las personas interactúan en contextos socioculturales. Esta aproximación teórica ha sido revisada y actualizada (Martin, 2003; Ridgeway, 2009).

Este enfoque ofrece un modelo para analizar y estudiar el modo en que se hace género en la escuela. Nos permite analizar las prácticas educativas orientadas a transformar el conjunto de significados sociales atribuidos y asociados a la masculinidad y feminidad y que pueden condicionar o limitar el desarrollo educativo del alumnado. Este proceso de *doing gender* ocurre a distintos niveles, por lo que las prácticas se pueden observar y analizar desde diferentes planos: social, interactivo e individual.

En el plano sociocultural, el *doing gender* se lleva cabo a través de la reproducción y mantenimiento de una ideología de género. Bonal (1997) señala que la ideología de género es un factor clave para entender la resistencia de los centros al cambio educativo y a implicarse en procesos de innovación educativa en materia de igualdad. En el ámbito

educativo, este plano supone estudiar el centro educativo como un contexto social de actividad, así como su entorno (étnico, cultural, social), la distribución y el uso de sus espacios, las relaciones de poder, el reparto de cargos académicos y de representación, los materiales y contenidos del currículo, los modelos que imperan en él, etc.

En el plano interactivo, el *doing gender* implica considerar y analizar las interacciones y comportamientos diferenciales en función del género. Esta perspectiva estudia el modo en que hombres y mujeres se comportan y son tratados en interacciones cotidianas, los diferentes modos en que se socializa a niños y niñas en las interacciones o el diferente tratamiento que reciben en la escuela y la familia. En este plano, se revela importante considerar las costumbres, dinámicas y prácticas que se establecen entre las personas cuando se relacionan dentro de la comunidad educativa.

En el plano individual, las personas acaban haciendo suyo el discurso socialmente construido, asumiendo el género como una categoría dicotómica que reside en el interior de las personas. Esto supone aceptar la distinción de género como parte del autoconcepto.

Trabajos anteriores presentan algunas aplicaciones de este enfoque en educación (Cala y de la Mata, 2006; García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, et ál., 2011; Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011; Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011).

Las buenas prácticas como perspectiva teórica en educación

Según Escudero (2009), las buenas prácticas se han convertido en los últimos años en una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas. En educación, es posible reconocer sus aplicaciones en relación con la vulnerabilidad y la exclusión educativa así como en relación con la integración de las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación.

Las diferentes definiciones y aproximaciones al concepto de buena práctica destacan algunos aspectos en los que merece la pena detenerse y que sirven de base para establecer indicadores de análisis de buenas prácticas. Abdoulaye (2003, p. 3) define las buenas prácticas como «ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen». Marquès (2002) también insiste en el logro con eficiencia de los objetivos formativos previstos y también de otros aprendizajes de alto valor

educativo como indicador de una buena práctica. Estos trabajos destacan la eficacia, es decir, el cumplimiento de los objetivos educativos como indicador de evaluación de una buena práctica.

Boza y Toscano (2011) señalan que una buena práctica educativa surge de los propios protagonistas, con frecuencia del profesorado de los centros, que busca cambios educativos, y se configura a través de proyectos compartidos con la comunidad educativa con especial implicación de la familia. Más allá, Harrisson y Laberge (2002) plantean la necesidad de que estas prácticas innovadoras se construyan dialógicamente en un proceso de múltiples traducciones, que implica considerar las peculiaridades del contexto en el que se sitúan y el modo en que estas repercuten en las organizaciones escolares y, por ello, es preciso considerar como criterio de calidad la implicación de las familias y el profesorado para valorar la legitimidad de la práctica, es decir, para valorar su capacidad para responder o ajustarse a una necesidad real del entorno. De Pablos, Colás y González (2010) plantean que para comprender y analizar una buena práctica educativa es preciso tener en cuenta el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que la rodean.

Otros trabajos ponen el acento en los efectos de la práctica en la cultura organizativa de los centros educativos, es decir, en el cambio en los significados asociados a la forma de trabajar y organizarse. González (2007) afirma que en educación el concepto de buena práctica se utiliza para hacer visible aquellas prácticas que tienen el potencial de generar un cambio positivo en los métodos tradicionales. Las prácticas de atención a la diversidad deben generar nuevos significados en el contexto en que se sitúe la acción educativa (Aguado, 2000).

Altopiedi y Murillo (2010) señalan que la innovación tiene también un carácter sostenido en el tiempo y en el espacio, es decir, no se trata de una modificación efímera, sino de una transformación que aspira a institucionalizarse y que implica cambios en las estructuras cognitivas de las personas de la organización. Una buena práctica «debe de asegurar que su acción se mantendrá en el tiempo, por lo que debe garantizar cambios duraderos» (Boza y Toscano, 2011, p. 3).

Entre otras características, Epper y Bates (2004) consideran que una buena práctica debe ser extrapolable a otros contextos, es decir, «tiene o podría tener valor de modelo o estándar» (Cid Pérez-Abellás y Zabalza, 2009, p. 3). Estos trabajos destacan que se pueda replicar o exportar una práctica a otros contextos. Escudero (2009) plantea que las posibilidades de transferencia de una buena práctica no derivan especialmente de su desarrollo en contextos singulares, sino del conjunto más amplio de condiciones y relaciones sociales, económicas y políticas dentro de las cuales surge, se desarrolla y logra ciertos efectos positivos. Es decir, según Escudero (2009), para que

una práctica se pueda valorar como buena debe estar construida mediante procesos de reflexión e interpretación continuos y conjuntos. Boza y Toscano (2011) van más allá y plantean que una práctica es transferible si puede conformar progresivamente equipos docentes de carácter colaborativo que trabajen a partir de sus propias necesidades y que se constituyan en una red de apoyo para integrar a nuevos docentes.

Estas aportaciones sobre buenas prácticas educativas nos han permitido elaborar un sistema de indicadores para identificar y analizar buenas prácticas en materia de igualdad de género (Bascón, Rebollo, Prados, Saavedra, et ál., 2010), a saber: *eficacia* (cumplimiento de los objetivos previstos), *efecto transformador* (cambios que produce en la cultura organizativa de los centros), *sostenibilidad* (carácter sostenido en el tiempo durante al menos dos años consecutivos), *legitimidad* (ajuste a las necesidades de la comunidad educativa) y *replicabilidad* (posibilidad de ser replicable y transferible a otros centros).

Planteamiento y objetivos del estudio

El desarrollo de un sistema educativo basado en los principios de diversidad y equidad implica cambios en la cultura escolar y en las prácticas escolares. Esta investigación se propone aportar un conocimiento válido y útil sobre las prácticas educativas orientadas a corregir desequilibrios y discriminaciones sociales en función del género y permitirá revelar los contextos y dinámicas que las hacen posibles.

Este estudio pretende dar a conocer una variedad de prácticas coeducativas de gran valor así como los factores que facilitan su desarrollo. La información de este estudio es valiosa para fortalecer las redes de profesorado activo en esta materia, ya que proporciona criterios y modelos de buenas prácticas que servirán de estímulo y consolidación de proyectos educativos en los que se incluya la transversalidad de género.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Aplicar un conjunto de indicadores para el análisis de buenas prácticas en coeducación.
- Describir una variedad de prácticas coeducativas desarrolladas en Educación Obligatoria.
- Analizar y evaluar las prácticas coeducativas según las peculiaridades de cada contexto y los factores que las facilitan.

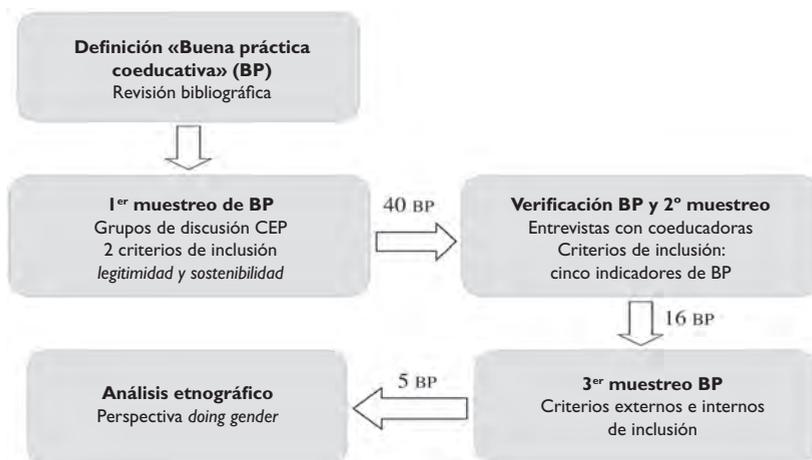
Método

El estudio se ha desarrollado mediante una metodología cualitativa de corte etnográfico. Se realiza un análisis etnográfico de buenas prácticas coeducativas en cinco centros de Educación Obligatoria de Andalucía. Con un carácter sincrónico, se utiliza la observación participante y el estudio de fuentes documentales (materiales, textos, fotografías y vídeos) que permiten conocer, describir y comprender la naturaleza y dinámica de cada práctica en el contexto singular en que se desarrolla. Con un carácter diacrónico, se administran entrevistas y grupos de discusión a personas implicadas en su desarrollo para conocer el origen y evolución de la práctica, así como los obstáculos y dificultades con los que se ha enfrentado y los apoyos necesarios para superarlos.

Muestra

La muestra final está compuesta por cinco prácticas coeducativas desarrolladas en cinco centros diferentes de Primaria y Secundaria de Andalucía. El proceso de muestreo se realizó en tres fases, durante las cuales contamos con la colaboración del profesorado asesor en coeducación de los centros de profesorado (CEP), quienes tenían un conocimiento contextualizado y cercano de los centros, del profesorado y de las prácticas que realizaban. La Figura 1 ilustra el proceso metodológico seguido.

FIGURA 1. Proceso metodológico



Para la selección de la muestra final (tercer muestreo), se ha seguido un procedimiento no probabilístico y se ha adoptado una estrategia cualitativa basada en la aplicación de la técnica de muestreo teórico. Por una parte, consideramos un conjunto de criterios externos relacionados con el entorno político-geográfico del centro y con su tipología, lo que incluía contemplar la zona geográfica, la cultura profesional del contexto, la existencia de población inmigrante y el nivel económico de la zona. Entre estos criterios, consideramos especialmente las características del centro en relación con la igualdad, es decir, si son tradicionales (presencia de actividades coeducativas impulsadas por iniciativas de carácter individual con escaso respaldo por parte de la comunidad educativa), sinérgicos (existencia de iniciativas coeducativas en el centro impulsadas por un pequeño grupo de trabajo) o coeducativos (presencia de prácticas coeducativas incluidas de forma transversal y coordinadas en el proyecto educativo de centro). Por otra parte, se sopesaron criterios internos relacionados con la naturaleza de la práctica, como su temática, iniciativa y origen, así como los indicadores de una buena práctica mencionados en el marco teórico de este trabajo. El Cuadro 1 sintetiza las características básicas de la muestra del estudio.

CUADRO 1. Características de la muestra del estudio

Buena práctica	Entorno geográfico	Contexto socioeconómico	Centro	Nivel Educativo	Iniciativa	Contenido
<i>Todo un hombre, toda una mujer</i>	Rural	Medio-bajo	Coeducativo	Primaria	Profesorado	Corresponsabilidad
<i>La naranja del Azahar</i>	Urbano	Medio-bajo	Sinérgico	Secundaria	Profesorado	Tecnología y género
<i>Educación la igualdad desde el deporte</i>	Rural	Medio-bajo	Coeducativo	Primaria	AMPA y profesorado	Género y deporte
<i>Jugando por la igualdad</i>	Rural	Medio-alto	Coeducativo	Primaria	AMPA y profesorado	Nuevos modelos de género
<i>Aprende a decir no</i>	Urbano	Medio	Sinérgico	Secundaria	Profesorado	Educación sexual

Instrumentos y procedimiento

La instrumentación empleada en este estudio consiste en la observación participante, el análisis de fuentes documentales, las entrevistas y los grupos de discusión. En total, el proceso de recogida de información se llevó a cabo entre noviembre de 2007 y julio de 2008. Los centros se visitaron en varias ocasiones: para informar y recabar el consentimiento de la dirección y el consejo escolar, para entrevistar al profesorado

responsable de coeducación, para registrar y grabar la actividad y para recopilar material documental sobre las prácticas.

Resultaba de especial interés conocer la escenificación de la práctica con el alumnado y la dinámica que se crea en torno a ella en el centro. Para ello, se programaron con la dirección del centro y el profesorado implicado visitas al centro que permitieran estudiarla in situ. Se estableció como criterio para determinar fecha y hora de las visitas la oportunidad que estas ofrecían de presenciar la naturaleza o esencia de la actividad y se dejó a criterio del profesorado la decisión de estudiarla completamente o solo en alguna parte especialmente relevante. La observación participante es un instrumento ampliamente utilizado en la investigación de la cultura organizativa de los centros escolares (Sánchez-Moreno y López-Yáñez, 2010). Los soportes utilizados en el estudio etnográfico fueron grabaciones audiovisuales, captura de fotografías, registro de relatos y transcripción de narrativas de los agentes protagonistas. Los miembros del equipo elaboraron un diario de campo y se han transcrito los elementos grabados en vídeo durante las clases.

De forma complementaria, se recopiló material documental procedente del centro: por un lado, documentos sobre el proyecto educativo, y por otra parte, otros documentos en los que se recogiera la práctica. También se analizó material generado y producido con y para la propia práctica: material didáctico empleado, textos, fotografías, etc. Las fuentes documentales aportan información clave no solo sobre la presencia e impacto de la actividad en el centro, sino también sobre los apoyos que recibió y la implicación en ella de las diferentes instancias.

La información obtenida de las entrevistas y de los grupos de discusión nos permitió elaborar una genealogía de cada práctica: su historia y su recorrido desde que surge hasta la actualidad. Se trata de entrevistas semiestructuradas con un guion flexible y abierto que recoge cuestiones relativas al origen y desarrollo de la práctica en el centro. Estas se realizaron en el propio centro en un espacio tranquilo y apartado, habitualmente el despacho de la dirección. Se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron para su análisis. El grupo de discusión, por su parte, adoptó la forma de un panel de expertas que permitió conocer las principales líneas de actuación en coeducación en los centros de referencia y valorar de forma conjunta los factores condicionantes de las prácticas coeducativas en los centros. Resultó de especial interés conocer la valoración que hicieron sobre posibles factores de riesgo y de éxito de las prácticas en relación con sus contextos de referencia, y estudiar qué aspectos se consideraban comunes y cuáles singulares a los contextos. Se plantearon dos cuestiones: ¿cuáles son las principales líneas de actuación en coeducación en su centro y las principales iniciativas o prácticas que se desarrollan?, y ¿qué factores observáis que

condicionan de forma positiva o negativa su desarrollo? La información fue registrada en audio y posteriormente transcrita para su análisis.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión. Para ello, por un lado, se aplicaron los indicadores de buenas prácticas de forma sistemática y se realizó una pequeña descripción del contexto en que se producen. Por otro, de forma emergente, las categorías para la descripción del contexto de cada práctica se obtuvieron por saturación informativa mediante un análisis individual y un análisis grupal posterior hasta que se llegó a un acuerdo entre investigadores. Las categorías clave fueron: origen de la práctica, apoyos recibidos, obstáculos y dificultades, factores de riesgo y factores de éxito. Para el análisis se utilizó el programa de análisis cualitativo NUD*ISTÓ.

Se realizó una descripción de carácter etnográfico de cada práctica, que implicaba una «reconstrucción analítica» de esta, así como del contexto sociocultural y de las personas y grupos que participaban. Esta descripción se apoya en la información obtenida de la observación, de las fuentes documentales y de las entrevistas. Para lograr ese objetivo, se tomó como base el método fenomenológico (Davidson, 2001) cuyo objetivo es describir los significados y atribuciones por los cuales los participantes en una actividad le dan sentido y la definen. Este análisis se realizó en un doble código. Por un lado, se aplicó la perspectiva teórica de las buenas prácticas, tomando como categorías de análisis los cinco indicadores distintivos de una buena práctica. Por otro, se aplicó el enfoque del *doing gender*, que permite describir y explicar en profundidad las prácticas en relación con sus contextos de referencia desde tres planos interdependientes: sociocultural, interpersonal e individual.

Resultados

Este apartado presenta en primer lugar una descripción general de las prácticas coeducativas estudiadas, con información sobre su puesta en marcha, la dinámica generada, las condiciones y el contexto en que se han realizado y los impactos pro-

ducidos en la cultura y organización de los centros. En segundo lugar, recoge la descripción etnográfica de dos prácticas con una valoración del cumplimiento de los indicadores de buenas prácticas y un énfasis en los factores que obstaculizan o favorecen su éxito y perdurabilidad.

Descripción de buenas prácticas en coeducación

Las prácticas en coeducación seleccionadas para esta investigación muestran una variedad de propósitos educativos en función de la diversidad cultural de los contextos y centros de referencia.

A continuación ofrecemos una breve descripción de las cinco buenas prácticas seleccionadas, con una presentación de sus propósitos educativos y de sus estrategias de implementación, así como de las dinámicas y cambios producidos en los centros en función de la idiosincrasia de los contextos en que se desarrollaron.

CUADRO II. *Todo un hombre, toda una mujer.* CEIP Virgen del Rosario, Totalán (Málaga)

Escenario de actividad	Descripción	Agentes
Se realiza al amparo de los proyectos de Ecoescuela, Escuela Espacio de Paz y Coeducación	Objetivos: Adquirir responsabilidades, eliminar malas costumbres domésticas y aprender habilidades de resolución de conflictos. Desarrollo: Talleres de padres y madres que visitan el aula para mostrar cómo se realizan tareas cotidianas (los padres cocinan, planchan, tienden ropa y las madres arreglan cisternas, usan herramientas, etc.). Además, los padres y las madres realizan un certificado de las responsabilidades que sus hijos e hijas van asumiendo en casa (fregar, hacer camas, cuidar, dialogar, reciclar...). Estos logros se van anotando en un cuadrante colocado en el aula donde aparecen los nombres de todo el alumnado. Los padres y las madres acuden al aula para premiar a los hijos y las hijas cuando cumplen determinados objetivos.	Alumnado, profesorado y familias

Esta práctica, inicialmente emprendida en 1991, se institucionalizó en el centro a partir de 2006 integrada y vinculada a los proyectos Ecoescuela, Escuela Espacio de Paz y Coeducación. Con ella, se intenta matizar la segmentación y diferenciación de papeles entre los sexos, introducir al alumnado en una cultura de colaboración y en el aprendizaje de estrategias para la resolución no violenta de los conflictos. Su implementación consigue producir una mejora en el ambiente escolar al crear un clima lúdico-recreativo de colaboración entre alumnado, familias y profesorado.

Esta práctica se muestra especialmente indicada en centros educativos pequeños o en centros grandes que dispongan de recursos humanos y de la colaboración activa de las familias.

CUADRO III. *La naranja del Azahar*. IES Azahar, Sevilla

Escenario de actividad	Descripción	Agentes
Actividad impulsada por la responsable de coeducación y realizada de manera transversal al amparo de los proyectos de centros TIC y del proyecto de Coeducación	Objetivos: Visibilizar la discriminación de la mujer, ofrecer nuevos modelos de feminidad y masculinidad y fomentar la creación de redes con otros centros y asociaciones. Desarrollo: La bitácora del centro se utiliza como punto de encuentro en el que profesorado y alumnado van colgando artículos, vídeos, actividades, comentarios... para reflexionar sobre igualdad y coeducación, mostrar las actividades coeducativas del centro, visibilizar iniciativas relacionadas con los temas de género y crear redes de colaboración y conocimiento recíproco entre personas que trabajan para la igualdad de género poniendo en común experiencias y reflexiones sobre coeducación.	Alumnado, profesorado y familias

El blog *La naranja del Azahar* lleva activo desde enero de 2006 como proyecto de centro. Su creación surge de la necesidad de tratar temas de género desde una perspectiva multidisciplinar y transversal, usando las tecnologías para educar en la igualdad. Este blog, impulsado en un centro sinérgico por la responsable de coeducación, crea un espacio para romper estereotipos sobre la feminidad y la masculinidad y visibilizar la diversidad.

Al mismo tiempo, se configura como un espacio de debate sobre temas de igualdad en el que participan profesorado, alumnado y personas ajenas al centro escolar. Además, ha producido una transformación que va más allá del propio centro escolar al haber impulsado la creación de una red de bitácoras de coeducación, «Coeducar en red», con otros centros y asociaciones para la igualdad.

CUADRO IV. *Educación para la igualdad desde la práctica deportiva*. CEIP Francisco García Amo, Nueva Carteya (Córdoba)

Escenario de actividad	Descripción	Agentes
Actividad realizada de manera transversal, a lo largo del curso en horario de Educación Física, recreo y horario extraescolar, en colaboración con la Delegación de Deportes del Ayuntamiento	Objetivos: Promover la participación femenina en actividades deportivas y plantear actividades lúdico-deportivas de interés para ambos sexos. Desarrollo: En el horario lectivo de Educación Física se trabaja la coeducación y el juego mixto. Se fomentan competiciones mixtas en el recreo. Además se planifican actividades deportivas para días señalados (Día de Andalucía, Semana Cultural...). En colaboración con la Delegación de Deportes del Ayuntamiento se organizan actividades deportivas extraescolares mixtas.	AMPA, alumnado, profesor de Educación Física, personal de la Delegación de Deportes del Ayuntamiento

Esta práctica, que nace de la preocupación de la AMPA por la escasa participación de las chicas en las actividades extraescolares, se viene desarrollando desde 2004 a pesar de que se han producido grandes modificaciones en el claustro del profesorado. Su efecto transformador va más allá del mismo centro ya que ha propiciado que el Ayuntamiento ampliara la oferta deportiva a nuevos deportes mixtos. Consideramos que

la gran implicación tanto de la AMPA como de la Delegación de Deportes contribuye a su éxito, por lo que su replicabilidad está condicionada por la implicación de la AMPA y de otras instituciones del entorno.

CUADRO V. *Jugando por la igualdad*. CEIP Nuestra Señora del Rocío, Almonte (Huelva)

Escenario de actividad	Descripción	Agentes
Se realiza una jornada «Compartimos los juguetes hoy y también compartiremos los trabajos y las responsabilidades de mañana». De manera complementaria se va afrontando la misma temática en jornadas específicas («Día contra el maltrato hacia la mujer», «Semana del juguete no sexista»...) y en actividades conjuntas con alumnado, profesorado y familias.	<p>Objetivos: Visibilizar los estereotipos sobre las capacidades y habilidades de niños y niñas; ampliar el horizonte del alumnado sobre los empleos a los que aspirar y sus posibilidades; ofrecer una experiencia vivida por sus propias madres o por las habitantes de Almonte que muestran la ruptura del modelo sexista de trabajo.</p> <p>Desarrollo: Se pide al alumnado que dibuje el trabajo de los progenitores y el que quieren desempeñar de mayores. Se empieza una reflexión sobre los trabajos tradicionalmente considerados como masculinos y femeninos. Sucesivamente el alumnado asiste en el centro a una 'conferencia' de las mujeres de Almonte, no necesariamente madres, que desempeñan un trabajo o tienen un hobby tradicionalmente considerado masculino.</p>	Alumnado, profesorado, madres y mujeres del pueblo

Esta práctica cuenta con el apoyo de la AMPA y de las concejalías de Educación y de la Mujer y Bienestar Social del Ayuntamiento, y se viene realizando desde el curso 2006-07. Esta actividad favorece en el alumnado la toma de conciencia respecto a las elecciones profesionales y busca ampliar las aspiraciones del alumnado más allá de las que tradicionalmente se han considerado propias de cada sexo. Al mismo tiempo, favorece que las mujeres que participan en ella tomen conciencia de las dificultades que han tenido que superar para poder realizar una actividad considerada 'masculina'.

CUADRO VI. *Aprende a decir no*: unidad didáctica sobre sexualidad saludable. IES Cristóbal Monroy, Alcalá de Guadaíra (Sevilla)

Escenario de actividad	Descripción	Agentes
Se enmarca en un ciclo de siete unidades didácticas sobre temas de coeducación. Se imparte en horario lectivo cuidando no interferir con el desarrollo normal del temario.	<p>Objetivos: Ofrecer información sobre sexualidad (prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados...); propiciar una reflexión sobre el derecho a la autodeterminación de las mujeres.</p> <p>Desarrollo: Se estructura en cinco sesiones divididas en dos módulos. En el primero, se imparten clases magistrales centradas en la promoción de una sexualidad saludable. En el segundo, <i>Aprende a decir no</i>, se trabaja a través de dramatizaciones para fomentar el debate y la reflexión. El profesorado entrega al alumnado, en el grupo aula, un guion abierto de situaciones típicas en las que una chica debe decidir si tener relaciones sexuales. A raíz de la dramatización se fomenta el debate.</p>	Alumnado y profesorado

Esta práctica, que nace de la necesidad de ofrecer educación sexual al alumnado y se fundamenta en la constatación del elevado número de embarazos no deseados

entre adolescentes, se ha realizado en el curso 2005-06. No se ha vuelto a realizar por la dispersión del profesorado que formaba el equipo de coeducación. Por un lado, esta actividad, que se pone en marcha de manera transversal, promueve la reflexión, la adquisición de conocimiento y hace aflorar las dudas del alumnado sobre los temas de educación sexual; por otro lado, genera debate y promueve la participación activa del alumnado en el aula. Además, afianza en las chicas la conciencia de tener derecho a decidir sobre su cuerpo y sobre su sexualidad. Consideramos que esta actividad, a pesar de que precisa de un grupo de trabajo comprometido con la coeducación y un coordinador de coeducación, es fácilmente exportable a otros contextos.

Dos apuntes etnográficos: las buenas prácticas del deporte y el juego

CEIP Francisco García Amo: Educar para la igualdad desde la Educación Física

El CEIP Francisco García Amo se sitúa en el municipio de Nueva Carteya (Córdoba) de 5.000 habitantes, que en la actualidad cuenta con un pequeño porcentaje de inmigrantes, la mayoría vinculados a la recogida estacional del olivo. El municipio tiene únicamente un centro de Educación Primaria y otro de Secundaria. Dado el reducido tamaño del pueblo, existe un alto grado de interacción entre todos los agentes implicados en la educación de niños y niñas.

El centro puede considerarse coeducativo, porque la coeducación se asume como proyecto educativo de centro, existe un buen clima de trabajo en el profesorado sobre coeducación y además cuenta con el apoyo del Ayuntamiento desde sus comienzos en el año 2004. El proyecto surge de las madres del alumnado y cuenta con el apoyo del resto de familias de la zona. Esta iniciativa fue aprobada y financiada por la Junta de Andalucía de 2005 a 2007 y se plantea como objetivos promover la participación femenina en actividades deportivas y plantear actividades de ocio y tiempo libre de interés para ambos sexos. El profesor de Educación Física y jefe de estudios del centro asume la coordinación del proyecto. Colabora activamente con el centro de profesorado y además participó en la elaboración del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

Dirigida al último ciclo de Educación Primaria, la práctica se divide en tres tiempos pedagógicos: el primero, durante el horario lectivo de Educación Física, introduce estrategias metodológicas para el fomento de la coeducación determinando pautas para el trabajo coeducativo (lenguaje y materiales) en las clases. Dentro del contenido curricular de la asignatura de Educación Física, se establecen unidades didácticas dirigidas

al fomento del deporte mixto, con versiones adaptadas de los deportes tradicionales o con deportes alternativos y mixtos en su origen. El segundo tiempo se planifica en días señalados (como el Día de Andalucía) con actividades deportivas complementarias. Se organizan una yincana, competiciones de deportes mixtos y juegos alternativos. Por último, el tercer tiempo pedagógico implica el recreo y en él se organizan competiciones mixtas. Además el Ayuntamiento, en coordinación con el centro educativo, oferta prácticas deportivas de similares características a las realizadas en el patio, con lo que se mantienen las estrategias coeducativas del primer tiempo pedagógico.

Estamos ante una práctica transversal que se extiende al horario extraescolar. Se trata además de una práctica permanente, pues se planifica y se lleva a cabo durante todo el curso escolar.

En opinión del coordinador del proyecto, existe una buena participación del profesorado de Educación Física y de los responsables en materia deportiva del Ayuntamiento. El alumnado que participa está altamente motivado y se ha alcanzado el objetivo de que ellos mismos quieran jugar a deportes mixtos.

Los resultados, según afirma el director del proyecto, son positivos hasta el primer ciclo de Secundaria. Existe un aumento de la práctica deportiva de las chicas y una mayor motivación de chicos y chicas para realizar actividades deportivas de forma conjunta. Estamos ante una práctica coeducativa que permite trasladar al exterior lo que se ejecuta en el colegio: «Ya no hay problema porque lo han vivido y lo han jugado así aquí [en la escuela], tal como lo viven lo hacen fuera».

De esta manera, se transforman las prácticas cotidianas de niños y niñas respecto al deporte. Se ha cambiado su mentalidad y la propia realidad social, ya que el Ayuntamiento ha ampliado la oferta deportiva a otras disciplinas en las que compiten conjuntamente niños y niñas.

El problema, desde el punto de vista del profesorado, es la continuidad a medida que crece el alumnado, pues se aprecia una inflexión entre Primaria y Secundaria:

¿Cuando se produce el corte? Pues, hasta 1.º de Secundaria se mantiene, en 2.º de Secundaria, en el que los intereses de las niñas empiezan a cambiar un poco, ahí empieza a desvanecerse otra vez, pero hasta 1.º de ESO lo mantenemos.

Por sus características, al estar en unión permanente con los servicios deportivos del Ayuntamiento, esta práctica es indicada para que se exporte y replique en localidades poco populosas.

Esa es una de las ventajas que yo encuentro [conexión con el Ayuntamiento], si esto es una capital eso ya está perdido.

El carácter sostenible y perdurable de la práctica se manifiesta en su continuidad pese a que el proyecto inicial ya ha finalizado y pese a las variaciones del claustro de profesorado. Aunque es un centro de ámbito rural con amplia rotación del profesorado, las actividades han sido apoyadas por todos los profesores de Educación Física.

Eso se ha quedado instaurado como una forma de trabajo. El proyecto finalizó pero la rutina de trabajo se ha quedado instaurada.

La aplicación de este proyecto durante varios años a partir de una iniciativa de las madres del alumnado ha tenido cambios positivos en la cultura organizativa del centro. Esta práctica ha promovido una cultura de colaboración en la comunidad educativa.

CEIP Nuestra Señora del Rocío: Jugando por la igualdad

Esta práctica se desarrolla en el CEIP Nuestra Señora del Rocío, situado en Almonte (Huelva). Se trata de un centro público seleccionado porque su alumnado está compuesto en su mayoría por hijas e hijos de trabajadores poco cualificados que se dedican a la agricultura –especialmente la fresa– y a tareas muy sesgadas sexualmente. Ubicada en el entorno del Parque Nacional de Doñana, la localidad se caracteriza por su cercanía a Huelva (55 kilómetros) y por su extensión (861 km²), que incluye la playa de Matalascañas y la aldea de El Rocío, además del espacio definido como parque. En 2010 era el tercer municipio de la provincia con 22.204 habitantes. Estos dos aspectos (el tamaño y la población de Almonte) explican que se localicen 13 centros de Educación Infantil, siete centros de Primaria, cuatro de Educación Secundaria Obligatoria, uno de Bachillerato, uno de Formación Profesional de Grado Medio y otro de Grado Superior.

El nivel socioeconómico es medio-alto, con una importante presencia de contratos temporales, en los que destacan las mujeres dedicadas a la agricultura, la limpieza y el sector servicios.

El centro tiene una alta participación en coeducación: por un lado, a nivel local, el apoyo del centro de profesorado de Bollillos-Almonte fortalecía el intercambio de experiencias y la formación en igualdad. Por otro, a nivel autonómico, el Instituto de la Mujer facilitaba materiales y experiencias ya realizadas en otros centros aunque se hacía hincapié en experiencias propias ligadas a la realidad del municipio. La precu-

sora es la directora del centro y responsable del proyecto de coeducación, cuya implicación ha sido fundamental para la articulación de buenas prácticas coeducativas. Y es que como ella misma describe:

Se empezó a trabajar en el 2005, iniciando nuestro proyecto porque era necesario... No estaba entonces en el equipo directivo y me impliqué todavía más en el tema de la coeducación.

Para iniciar las prácticas de educación se adaptaban materiales del centro de profesorado, de manera que uno de los criterios era que las prácticas fueran sostenibles en contextos diferentes aunque de un modo inicialmente intuitivo. Entre el profesorado, la encargada de esta iniciativa considera que son «buenas» prácticas aquellas que pueden adaptarse con independencia del contexto socioeconómico. De este modo, se subraya la importancia y homogeneidad de una cultura de género –con sus estereotipos consiguientes– muy marcada e interiorizada en los distintos agentes: alumnado, familia, educadores.

La mayoría del material que tenemos lo hemos tomado de fuera y lo hemos adaptado después. La verdad es que sería adaptable a otro contexto; tampoco es que este contexto sea algo sumamente estricto.

Sin embargo, eran las cuestiones de primer orden las que requerían una mayor implicación institucional y las que marcaban la diferencia entre unos centros y otros. De ahí que, en este caso la Concejalía de Educación participara en la entrega de materiales, ordenadores e infraestructura. Anualmente, los participantes se reunían con la Concejalía de Mujer y de Bienestar Social del Ayuntamiento, a principio de curso, con el fin de compartir y completar las actividades que se iban a poner en marcha cada año. La necesidad de implicar a la familia supuso la elaboración de material para la formación de padres y madres en muchos de los centros de Almonte y, concretamente, en el del Nuestra Señora del Rocío.

La coordinación entre el equipo directivo, el consejo escolar y las familias de los barrios favoreció prácticas de coeducación. Se trata, por tanto, de un centro con un alto grado de compromiso por parte del profesorado: «La implicación del grupo de trabajo ha sido total durante todo el curso».

Dentro de la AMPA existía un proyecto de coeducación que mantenía los mismos objetivos, contenidos y actividades que el proyecto del centro. La práctica llevaba cuatro años funcionando con apoyo del Ayuntamiento y de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Fue la observación directa de las conductas de niñas y niños lo

que llevó al equipo a proponer una actividad específica que rompiera con los papeles fijados para unos y otros.

Teniendo en cuenta la zona en la que está ubicado el centro, uno de los sitios más desprotegidos socialmente de Almonte, el tema de los estereotipos está a la orden del día.

Se trataba de romper los papeles rígidos entre mujeres y hombres en el ámbito laboral ya que en el centro había una clara reproducción de la marcada división sexual del trabajo en la localidad.

En un primer momento, se celebró el Día de la Mujer Trabajadora con la presencia de madres que ocupaban puestos ‘masculinos’ en el mercado laboral. Durante dos años, esta experiencia resultó muy atractiva ya que favorecía la participación de la familia y acercaba al alumnado a la realidad laboral de las madres de sus compañeros.

Entonces, traemos una madre médica, una madre jardinera, una madre que es albañil, una que es policía, una que es abogada... les hacemos una preparación previa para comparar cómo era la vida antes de la mujer y la de ahora.

Tras esa experiencia, se amplió el objetivo hacia la corresponsabilidad en el trabajo doméstico y hacia las actividades de cuidado, implicando a niños y niñas para que todos desempeñaran el mismo papel de liderazgo en el patio.

El mediador de patio es un niño o una niña de cada clase que cada día tiene ese papel [...]. Ahora se da el papel, o el rol, de mediador tanto a niños como a niñas.

Posteriormente, se celebró la jornada «Compartimos los juguetes hoy y también compartiremos los trabajos y las responsabilidades de mañana» con un cartel en el que aparecían niños y niñas con diferentes empleos. El eslogan subrayaba los principales objetivos de la jornada: visibilizar los estereotipos sexistas sobre capacidades y habilidades de niños y niñas y ampliar y diversificar las aspiraciones sobre empleos, rompiendo el modelo sexista de trabajo. La primera parte de la actividad consistía en dibujar la profesión que querían tener así como la de su padre y su madre. Las representaciones gráficas reflejaban la interiorización «natural» de los cuidados y las tareas domésticas como ocupaciones femeninas frente a la fuerza, las destrezas intelectuales o la aventura como elementos masculinos.

Desvelar el sexismo era el primer paso para la segunda parte de la actividad, durante la cual asistían a ‘conferencias’ de mujeres de Almonte. La preferencia por empleos, gustos o aficiones considerados tradicionalmente como masculinos se visibilizaba directamente como una opción también femenina. En todos los casos, las mujeres presentaban los obstáculos que tuvieron que superar para poder desempeñar su empleo o su afición, en primer lugar. En segundo lugar, daban cuenta de las habilidades y la tenacidad que les exigió y de la compatibilidad con sus maridos en las tareas domésticas.

El resto de actividades que anualmente respondían a conmemoraciones específicas como el «Día contra el maltrato y la violencia hacia las mujeres», el Día de la Mujer o la «Semana de juguetes no sexistas», buscaba que «todo el mundo jugara con todos los juegos».

En estas dos prácticas analizadas podemos observar una serie de aspectos que favorecen su desarrollo, a saber:

- El apoyo de las administraciones locales y de las familias.
- La existencia de una línea de actuación coordinada en el ámbito local con un contacto continuo y fluido entre el centro y otras instituciones (Ayuntamiento, Instituto de la Mujer, etc.).
- El apoyo e implicación de los equipos directivos de los centros.
- La complicitad del profesorado del centro en la iniciativa.

Como contrapartida, los aspectos que dificultan estas prácticas son básicamente los siguientes:

- La falta de continuidad entre el trabajo realizado en Primaria y Secundaria. Se echa en falta una mayor coordinación y colaboración entre niveles educativos para asentar estos aprendizajes en etapas posteriores.
- La inestabilidad de la plantilla de profesorado, que dificulta la sostenibilidad y el efecto transformador de estas prácticas.
- La experiencia de la mayoría del alumnado fuera de la escuela, que está muy marcada por estereotipos sociales rígidos en hombres y mujeres; esto se reproduce diariamente en el aula y en el patio en comportamientos ajustados a los modelos normativos femeninos y masculinos.

Discusión y conclusiones

Este estudio documenta la existencia de una rica variedad de prácticas coeducativas en los centros en cuanto a propósitos educativos y estrategias de implantación (transversal, interdisciplinar, etc.). Se observa que un factor de éxito y sostenibilidad de las prácticas es su integración dentro de los proyectos educativos de centro y el respaldo de los equipos directivos.

Factores de distinta índole parecen influir en la promoción y perdurabilidad de estas prácticas. Por un lado, los resultados muestran la incidencia de factores externos como que el apoyo de las administraciones e instituciones en esta materia posibilita la coordinación de actuaciones a nivel local. El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación se muestra positivo para el desarrollo de estas prácticas (Junta de Andalucía, 2006; 2011).

Por otro lado, los resultados muestran la incidencia de factores internos, por ejemplo, que la implicación de los equipos directivos, de los equipos docentes y de otros agentes de la comunidad educativa es un aspecto positivo en la sostenibilidad de las prácticas. En la genealogía de las prácticas, se observa que la progresiva implicación del profesorado y su vinculación al proyecto resulta clave para la consecución de objetivos duraderos. Estas prácticas son fruto de la creatividad y del buen hacer del profesorado, así como de las características idiosincrásicas de cada centro.

Se observa que los centros escolares cuentan con una trayectoria en la realización de prácticas coeducativas; en ellos, un nutrido grupo de profesores, acompañados por agentes de la AMPA y por un equipo directivo involucrado, llevan a cabo actividades de carácter transversal que permean todo el currículo. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios (Boza y Toscano, 2011; Escudero, 2009) que identifican como aspectos relevantes para que una práctica sea transferible la red de apoyo para integrar a nuevos docentes y los procesos conjuntos de reflexión e interpretación. En el análisis realizado también se observa que el apoyo e implicación de las madres y los padres del alumnado constituye un factor facilitador de estas prácticas, al darle legitimidad dentro del centro (Harrisson y Laberge, 2002; de Pablos, Colás y González, 2010).

Nuestro estudio muestra que estas prácticas también implican cambios en las formas que el profesorado tiene de organizarse y trabajar, así como la aparición de nuevas dinámicas de interacción en la comunidad educativa, lo cual genera nuevos significados de las acciones educativas (Aguado, 2000; González, 2007).

Por último, el carácter sostenido en el tiempo de estas innovaciones se revela como un criterio clave para que una práctica en esta materia sea considerada buena.

Esto concuerda con los estudios sobre prácticas innovadoras y culturas institucionales que las facilitan (Altopiedi y Murillo, 2010; Sánchez-Moreno y López-Yáñez, 2010).

El estudio realizado identifica la utilidad de un conjunto de indicadores en el análisis de buenas prácticas coeducativas tales como la eficacia, la sostenibilidad, la legitimidad, el efecto transformador y la transferibilidad. Deseamos validar este sistema de indicadores para el análisis y evaluación de buenas prácticas coeducativas en trabajos posteriores.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (20), 187-198.
- (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- ALTOPIEDI, M. Y MURILLO, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 48-70.
- BARTOLOMÉ, M. (2008). Igualdad versus equidad. ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? En F. ETXEBERRIA, L. SARASOLA, J. F. LUKAS ET AL. (COORDS.), *Convivencia, equidad, calidad* (155-187). San Sebastián: AIDIPE.
- BASCÓN, M., REBOLLO, M. A., PRADOS, M. M. ET AL. (2010). Análisis de buenas prácticas coeducativas en el marco del proyecto TEÓN XXI: un enfoque sociocultural. En I. VÁZQUEZ (COORD.), *Investigaciones multidisciplinares en género* (103-121). Sevilla: Edición Digital @tres.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- CALA, M. J. Y MATA, M. DE LA (2006). Escenarios de actividad e identificación de género. En M. A. REBOLLO (COORD.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (245-266). Madrid: La Muralla.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Y CHAFFIN, R. (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. CAPLAN, M. CRAWFORD, J. SHIBLEY HYDE Y J. RICHARDSON (EDS.), *Gender Differences in Human Cognition* (81-130). Oxford: Oxford University Press.

- DAVIDSON D. (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Clarendon Press.
- EPPER, R. Y BATES, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- ESCUADERO, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 108-141.
- GARCÍA-PÉREZ, R., REBOLLO, M.A., VEGA, L. ET AL. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.
- GONZÁLEZ, T. (2007). El concepto de «buenas prácticas»: origen y desarrollo. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 32-47.
- HARRISON, D. Y LABERGE, M. (2002). Innovation, Identities and Resistance: the Social Construction of an Innovation Network. *Journal of Management Studies*, 39 (4), 497-521.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación.
- (2011). Premios Rosa Regás. III y IV Concurso de Materiales Curriculares con Valor Coeducativo. Sevilla: Consejería de Educación.
- MARTIN, P.Y. (2003). «Said and Done» versus «Saying and Doing»: Gendering Practices, Practicing Gender at Work. *Gender & Society*, 17, 342-66.
- PABLOS, J. DE, COLÁS, P. Y GONZÁLEZ, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- PUELLES, M. DE. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REBOLLO, M. A., VEGA, L. Y GARCÍA-PÉREZ, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.
- REBOLLO, M. A., GARCÍA-PÉREZ, R., PIEDRA, J. Y VEGA, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- RIDGEWAY, C. L. (2009). Framed Before We Know It: How Gender Shapes Social Relations. *Gender & Society*, 23 (2), 145-160.
- SÁNCHEZ-MORENO M. Y LÓPEZ-YÁÑEZ, J. (2010) Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 14 (1), 94-109.
- WEST, C. Y ZIMMERMAN, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.

Fuentes electrónicas

- ABDOULAYE, A. (2003). Conceptualisation et dissémination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet. Bureau International d'Éducation. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org>
- BOZA, A. Y TOSCANO, M. O. (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: dos estudios de caso. En VI Congreso Virtual de AIDIPE. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf
- CID, A., PÉREZ-ABELLÁS, A. Y ZABALZA, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- MARQUÈS, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm>

Dirección de contacto: M.ª Ángeles Rebollo. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ Pirotecnia, s/n; 41013, Sevilla, España. E-mail: rebollo@us.es

Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación

An Inclusive Intercultural School: Case Study of Self-evaluation Processes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-187

M.^a Auxiliadora Sales Ciges

Reina Ferrández Berruero

Odet Moliner García

Universitat Jaume I. Departamento de Educación. Castellón, España.

Resumen

La transformación de la escuela tomando como base modelos interculturales e inclusivos implica conjugar la calidad con la equidad desde la diversidad. De esta forma, inclusión e interculturalidad se convierten en factores de calidad para una escuela eficaz para todos. Este trabajo se plantea cómo facilitar estos procesos de cambio, desde las aportaciones de mejora de la escuela, utilizando la *Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva* (Guía CEIN) como instrumento de autoevaluación escolar. Se presenta el estudio de caso de dos centros escolares de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, en los que se ha seguido un proceso de investigación-acción. El análisis de este proceso en ambas escuelas durante su primer año nos permite identificar los factores que facilitan el uso de la Guía CEIN como herramienta en el proceso de autoevaluación y toma de decisiones. En la investigación, observamos que el equipo directivo es clave, pero que no resulta suficiente para garantizar el éxito. Constatamos que la existencia de un agente facilitador contribuye al éxito, pero si este no se retira a tiempo puede ser considerado una amenaza y hacer fracasar el proyecto. La discusión de los resultados pone de manifiesto la necesidad de un enfoque intercultural inclusivo en los procesos de autoevaluación escolar y la posibilidad de integrar la Guía CEIN

en modelos de gestión de la calidad como la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management, EFQM*).

Palabras clave: educación inclusiva, educación intercultural, autoevaluación escolar, mejora educativa, investigación-acción, estudio de caso.

Abstract

The transformation of schools on the basis of inclusive intercultural models requires combining quality with equity through diversity. Multiculturalism and inclusion thus become quality factors, for effective schools for all. This paper considers how to facilitate these processes of change from the standpoint of the contributions of the School Improvement movement, using the *Inclusive Intercultural School Construction Guide* (CEIN Guide) as a tool for school self-evaluation. A case study of two primary schools in the Valencian region is presented, where an action-research process was conducted. Factors that facilitate the use of the CEIN Guide as a tool in the self-evaluation process and in decision making are identified through an analysis of the process that took place in the two schools during the first year. The school administration team is a key factor but cannot in itself guarantee success. There is a facilitator who contributes to success, but if the facilitator is not removed in time, the facilitator him- or herself may pose a threat to the process and endanger the project's success. Discussion of the results suggests a need for an inclusive intercultural approach to school self-evaluation and the possible integration of the CEIN Guide into quality management models like the EFQM model.

Key words: inclusive education, intercultural education, school self-evaluation, educational improvement, action-research, case study.

Introducción

El desarrollo de una escuela intercultural inclusiva permite hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todos los estudiantes, independientemente de su condición social o cultural, de su género o de sus características personales. Desde este modelo se configura una nueva visión del hecho educativo centrada en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, lo cual reduce, a su vez, los procesos de exclusión (Unesco, 2005).

Así, la educación intercultural y la educación inclusiva comparten el compromiso de transformar la educación para que se dirija hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad, por lo que podríamos hablar de un nuevo modelo intercultural inclusivo que se define por los siguientes principios (Sales y García, 1997): a) se enmarca en un proceso más amplio de transformación social y cultural, basada en la crítica democrática del modelo sociocultural predominante (Kincheloe y Steinberg, 1997); b) concibe la escuela como un espacio de participación democrática, donde se da una implicación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo; c) se parte del diálogo intercultural; d) se pretende la emancipación crítica y la autonomía personal, se busca una educación que otorgue poderes y permita a cada persona mejorar y crecer como individuo y transformar su contexto; y e) considera a los profesores como ciudadanos e investigadores comprometidos con el cambio social y con el análisis y la transformación críticos de sus prácticas educativas (Gale y Densmore, 2007).

En los procesos de cambio escolar hacia este modelo intercultural inclusivo, la calidad se entiende como un valor añadido de aquellas escuelas que se esfuerzan por generar oportunidades para el alumnado más vulnerable y que consideran la diversidad como algo habitual y deseable (Murillo, 2008). De este modo, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. Es más, Echeíta, Parrilla y Carbonell (2008) afirman que no puede haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, la inclusión debería ser un indicador o factor de calidad. De igual modo, Casanova (2005) señala que la interculturalidad también es un factor de calidad de la escuela que prepara para la vida en una sociedad plural, al tiempo que Bartolomé (2008) introduce el concepto de pedagogía de la inclusión como elemento clave para la construcción de una ciudadanía intercultural y responsable, desde el planteamiento inclusivo de la escuela eficaz.

Desde un planteamiento de mejora de la escuela, esta se convierte en el centro del cambio, con una doble visión: por un lado, es la propia escuela la que debe liderar el cambio; por otra parte, es necesario centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves, 1994). Como síntesis de los resultados de las investigaciones, Murillo (2003) explica cuáles han sido los cinco factores clave para la mejora escolar: a) la escuela como centro del cambio; b) el cambio como una noción que depende del profesorado; c) el papel determinante de la dirección; d) la escuela como comunidad de aprendizaje; e) el cambio en la forma de enseñar y aprender.

Tomando como antecedentes los estudios y proyectos previos sobre transformación escolar de orientación intercultural inclusiva como el *Halton Project* (Stoll y

Fink, 1999) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1998) en Estados Unidos o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth et ál., 1994) de ámbito internacional, la cuestión central de este trabajo plantea cómo favorecer este proceso de transformación hacia la escuela intercultural inclusiva mediante procedimientos y herramientas de autoevaluación escolar, desde procesos de investigación-acción que sean coherentes con un modelo de escuela de calidad para todos (O'Hanlon, 2003). Para ello, necesitamos instrumentos que orienten la reflexión y faciliten los acuerdos que se vayan tomando en cada paso del proceso (Elliott, 1993).

Para tal fin, hemos revisado algunos de los instrumentos de autoevaluación que existen desde un enfoque intercultural inclusivo, como la *Guía de autoevaluación en contextos interculturales. Educación Secundaria*, utilizada en la Región de Murcia (Arnáiz, 2003); el modelo *Inclusiva*, utilizado en Chile (Duk y Narvarte, 2008); el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), utilizado en el ámbito internacional, y las escalas de observación y entrevistas, que utiliza el Grupo INTER en sus diagnósticos de contextos interculturales en el ámbito nacional (Aguado et ál., 2003).

Partiendo de los factores clave señalados por los estudios antecedentes y de la revisión de otros instrumentos, elaboramos una guía ad hoc que nos permite orientar todo el proceso de cambio y mejora. Se trata de la *Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva* (Guía CEIN) (Sales, Moliner y Traver, 2010) que surge de la adaptación del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000) y de las escalas de observación para contextos interculturales de Aguado et ál. (2003). Consta de tres dimensiones y de diversos factores clave para la autoevaluación escolar. En cada factor se introduce una serie de preguntas de reflexión para hacer una primera exploración de la realidad, mediante la recogida de pruebas, y en una segunda fase se toman decisiones colectivas sobre las dimensiones y factores seleccionados:

Dimensión A. Cómo somos: A.1. Valores compartidos; A.2. Valoración positiva de la diversidad; A.3. Altas expectativas.

Dimensión B. Cómo nos organizamos: B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo; B.2. Liderazgo inclusivo; B.3. Cultura colaborativa; B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación; B.5. Comunicación y mediación intercultural; B.6. Participación de la comunidad.

Dimensión C. Cómo enseñamos y aprendemos: C.1. Agrupamientos heterogéneos; C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias; C.3. Metodología participativa y cooperativa; C.4. Actividades globalizadoras; C.5. Evaluación diversificada;

C.6. Gestión dialógica del aula; C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado; C.8. Desarrollo profesional y comunitario.

Este estudio analiza la aplicación de dicha guía en dos escuelas de la Comunidad Valenciana para saber de qué manera puede contribuir a la transformación escolar como instrumento de autoevaluación en un proceso de investigación-acción.

Estudio de caso

Una aproximación al problema de investigación

Desde el marco teórico expuesto anteriormente, el equipo de investigación ha llevado a cabo un proyecto¹ sobre *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación*, en el que se analizan los diferentes aspectos y factores del proceso de cambio hacia modelos interculturales inclusivos en distintos centros escolares de la Comunidad Valenciana. Este trabajo se centra en indagar, a lo largo del proceso de investigación-acción seguido en dos escuelas, en qué condiciones de uso la Guía CEIN facilita la autoevaluación y la toma de decisiones para la transformación escolar.

Por tanto, nuestro problema de investigación y el objetivo principal de este estudio consiste en detectar los factores clave que hacen que la Guía CEIN favorezca un proceso de mejora desde un enfoque intercultural e inclusivo.

El estudio de caso

Para responder nuestra pregunta de investigación, hemos utilizado el estudio de caso de dos centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana, con los que el equipo de investigación había colaborado previamente en planes de formación y que mostraron interés en mejorar sus prácticas de atención a la diversidad. El equipo de investigación, como Equipo Asesor Externo (EASE), propuso articular el proyecto de mejora escolar como un proceso de investigación-acción dentro

⁽¹⁾ Proyecto I+D de la Generalitat Valenciana, Conselleria de Educació, 2007-2009.

del Plan de Formación en Centros del curso 2007-08 de cada una de las escuelas. Nuestra tarea como asesores externos consistió en dinamizar y facilitar el proceso de investigación-acción cooperativa como metodología de formación y transformación del centro (Sandín, 2003).

La escuela A es un centro concertado de educación compensatoria, cuyo alumnado está constituido en más del 30% por minorías étnicas y personas en desventaja social. El 75% del alumnado es de cultura gitana y un 5% es inmigrante. Se trata de alumnos que proceden de los poblados marítimos de una localidad de 900.000 habitantes. Con altas tasas de abandono y fracaso escolar, el alumnado no llega a matricularse en la ESO. El profesorado está desmotivado y en el claustro hay gran divergencia de opinión sobre las funciones socioeducativas del centro. La dirección asume un papel muy directivo y las familias colaboradoras son escasas. La escuela carece de AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).

La escuela B es un centro público, situado en la zona de expansión de una población de 180.000 habitantes. El alumnado se ha tornado multicultural en los últimos 10 años, como el propio barrio. El profesorado sénior y el equipo directivo muestran un enfoque educativo tradicional frente al grupo de maestras de Infantil, muy innovador. El equipo directivo, de estilo muy rector, muestra su interés por mejorar el Plan de Atención a la Diversidad del centro. Desde la AMPA, las familias participan, sobre todo, en los eventos festivos del centro. Hemos utilizado la metodología de estudio de caso cualitativo, puesto que nos permite entender la complejidad del proceso de autoevaluación desde el propio contexto y teniendo en cuenta las percepciones de los agentes implicados (Stake, 1995).

El proceso de investigación-acción

El estudio de caso de ambas escuelas se realiza sobre el proceso de investigación-acción que se originó en ellas y que se estructuró en las fases básicas de un proceso de mejora (Murillo, 2003), a saber:

- El arranque. Se caracteriza por la toma de contacto con los centros y la sensibilización respecto a los principios que orientan el proyecto de cambio escolar.
- La autoevaluación escolar. Es un proceso de exploración inicial y de reflexión sobre la realidad de partida de cada escuela.
- La toma de decisiones y puesta en acción. En esta fase, se priorizan los cambios y se ponen en marcha.

- La institucionalización de la cultura de cambio. Es el momento en el que se consolida, se divulga el cambio y se crean redes de apoyo.

La Tabla I nos resume las tareas que se realizaron en ambas escuelas a lo largo de estas fases:

TABLA I. Proceso de investigación-acción

Fase	Tareas
Arranque (septiembre-noviembre de 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • El EASE presenta el proyecto a los equipos directivos y claustros. • Se llevan a cabo cuatro sesiones de sensibilización sobre el modelo intercultural inclusivo, las necesidades de cambio percibidas, la explicación del proceso de investigación-acción y la presentación de la Guía CEIN. • Se firma un documento de compromiso entre el EASE y el claustro para iniciar el proyecto y abrirlo a la comunidad educativa. • Se celebra la primera asamblea comunitaria, preparada por el EASE y los claustros.
Autoevaluación (noviembre-marzo de 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • El EASE asesora sobre estrategias de recogida de pruebas. • Se explora la realidad inicial de los centros a partir de la Guía CEIN: se hacen entrevistas al profesorado y se organizan grupos de discusión con las familias y el alumnado. • El EASE elabora y entrega un documento-resumen de las entrevistas y grupos de discusión a cada escuela. • Se asesora sobre la elaboración de un informe de autoevaluación y las estrategias de participación comunitaria: se crean comisiones mixtas. • Una comisión de representantes revisa el documento-resumen y elabora el informe de autoevaluación.
Toma de decisiones y puesta en acción (abril-junio de 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevan a cabo sesiones de asesoramiento al profesorado sobre el trabajo de la comisión APRO: cómo priorizar las propuestas de cambio. • Se crea la comisión APRO, que prioriza las propuestas y prepara la segunda asamblea comunitaria para discutir las. • Se desarrolla la segunda asamblea: se establecen los cambios prioritarios y se crea una comisión mixta para implementar los cambios decididos.
Institucionalización del cambio (junio-septiembre de 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Se lleva a cabo un grupo de discusión final con el claustro de la escuela A para evaluar el proceso de cambio. • Se mantiene una sesión final de asesoramiento para planificar el proceso para el curso siguiente: 2008-09. • Se organizan encuentros y jornadas de formación con otros centros y profesionales para divulgar el proyecto. Creación de redes.

Participantes y recogida de información

En los estudios de caso analizamos el uso que se hizo de la Guía CEIN y su papel facilitador en la autoevaluación y la toma de decisiones. El análisis de contenido de los documentos generados a lo largo del proceso de investigación-acción seguido el curso 2007-08 nos permite centrarnos en la búsqueda de factores clave respecto al uso de la Guía CEIN y respecto a su repercusión en el cambio escolar.

Señalamos a continuación aquellos participantes y documentos que hemos utilizado para los estudios de caso (véase Tabla II).

TABLA II. Participantes y documentos analizados

Fase	Participantes	Documentos analizados
Arranque	Claustro de las escuelas A y B	Actas de las sesiones de sensibilización
	Comunidad educativa de las escuelas A y B	Actas de la primera asamblea comunitaria
	EASE	Diario de investigación
Autoevaluación	Claustro de las escuelas A y B	Entrevistas semiestructuradas
	Escuela A: 16 padres y madres Escuela B: 15 padres y madres	Grupos de discusión
	Representantes del profesorado, del alumnado y de las familias	Informe de autoevaluación
	EASE	Diario de investigación
Toma de decisiones y puesta en acción	Comisión APRO: tres profesores, tres alumnos y tres padres de las escuelas A y B	Actas de la comisión APRO
	Comunidad educativa de las escuelas A y B	Actas de la segunda asamblea comunitaria
	EASE	Diario de investigación
Institucionalización	Claustro de la escuela A	Grupo de discusión final
	EASE	Diario de investigación

Resultados

Para analizar las condiciones de uso y extraer los factores clave que facilitan la autoevaluación intercultural inclusiva mediante la Guía CEIN, hemos organizado los resultados siguiendo las fases del proceso completo, a lo largo del cual se muestra el uso de la guía y las percepciones de los participantes de ambas escuelas.

El arranque

La propuesta de autoevaluación como un proceso de investigación-acción se presenta en una reunión con los equipos directivos de ambas escuelas. Se exponen las fases del proceso y sus implicaciones en la escuela. El equipo directivo de la escuela A se muestra muy interesado en comenzar el proceso de transformación global,

puesto que considera que se encuentra en una situación de crisis ante el elevado fracaso escolar y el deterioro de las relaciones entre el claustro y las familias. El equipo de la escuela B lo relaciona con una revisión y mejora de su Plan de Atención a la Diversidad.

En las sesiones iniciales de sensibilización con el profesorado se debate el enfoque intercultural inclusivo y se presenta la Guía CEIN. Ninguno de los dos centros tenía experiencias previas de autoevaluación escolar y tampoco conocían este u otros instrumentos para ello. En las sesiones de trabajo con el claustro, se analizó la guía y sus ítems en forma de preguntas de reflexión. El propio centro debía comenzar tomando decisiones sobre qué dimensiones o aspectos del centro autoevaluar, quiénes iban a participar, de qué forma se recogería la información y durante cuánto tiempo.

Estas primeras decisiones marcan también la forma inclusiva e intercultural de gestionar el modelo y el enfoque de la autoevaluación. El modo en que se decide adaptar y utilizar la Guía CEIN en el centro por parte del profesorado, el alumnado y las familias es ya un paso en el camino de la negociación y el consenso, de la explicitación de valores y objetivos compartidos en el desarrollo de un proceso de investigación-acción cooperativa (Hernández, 2005).

En este momento del proceso, ambas escuelas consideraron conveniente incorporar todas las voces de la comunidad educativa, pero delegaron la labor de recogida de la información en el EASE y manifestaron que carecían de tiempo y experiencia para llevar a cabo esta tarea.

Tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto de autoevaluación se abre al resto de la comunidad mediante una asamblea en la que se presenta el proyecto de mejora y se invita a los presentes a discutirlo y a participar en él. Con el apoyo explícito por parte de la comunidad educativa de ambas escuelas se inició el proceso de investigación-acción propiamente dicho. Las familias y entidades locales (ONG, Secretariado Gitano) de la escuela A apoyaron con entusiasmo la iniciativa: «La escuela puede contar con nuestro apoyo, porque todo lo que la mejore es bueno para nuestros hijos» (padre de la escuela A, actas de la primera asamblea). En el centro B, la dirección de la AMPA desempeñó un papel fundamental, animando a las familias escépticas tras la asamblea: «La AMPA está colaborando mucho, ha elaborado una carta y un cuadro explicativo del proyecto, pues consideran que la asamblea general no fue clara» (diario de investigación).

Autoevaluación escolar

Una vez que la comunidad educativa estuvo informada e implicada en el proceso, se inició la exploración inicial de la realidad de cada centro. El EASE asesoró al profesorado sobre distintas formas de recoger pruebas, teniendo como referencia las preguntas de reflexión que la guía agrupa en dimensiones y factores. Se decidió entre todos recoger las opiniones de la comunidad mediante entrevistas al profesorado y grupos de discusión con alumnado, familias y entidades locales, aunque el EASE ofreció asesoramiento a ambos centros para incorporar otro tipo de instrumentos de recogida de pruebas, como observaciones de aula, murales, fotografías, análisis de las programaciones y del proyecto educativo de centro, relatos de vida, etc. Sin embargo, el proceso de realización de entrevistas y grupos de discusión fue tan amplio (de noviembre a enero) que ambos claustros decidieron dejar la evaluación de la dimensión C (Prácticas de enseñanza-aprendizaje) para un segundo año y utilizar estos instrumentos en ese momento de autoevaluación.

La realización de entrevistas y grupos de discusión por parte del EASE en las dos escuelas provocó diferentes reacciones en la comunidad educativa. Tanto el alumnado como las familias se mostraron desde el inicio dispuestos a participar. Hubo que formar varios grupos de discusión (de unos 10 participantes cada uno) puesto que un gran número de personas manifestaron su deseo de expresar su opinión sobre la escuela.

En la escuela A, donde las familias son mayoritariamente de cultura gitana, se decidió hacer un grupo de discusión separado para hombres y otro para mujeres, puesto que ellos se mostraban reticentes a compartir el espacio. Esto generó todo un debate en el claustro sobre la igualdad de género frente a la necesidad de escuchar todas las voces. Se dio prioridad a la pluralidad de voces y se anotó como tema de trabajo prioritario las relaciones interculturales de género en la escuela. En la escuela B, la composición de los grupos de discusión fue más multicultural y permitió, según la opinión de sus participantes, «hablar de temas del colegio sobre los que no se les había preguntado nunca antes» (madre de la escuela B), más allá de su participación aislada en actividades extraescolares del centro.

El alumnado de ambas escuelas coincidió en su satisfacción por el hecho de que su opinión fuera tenida en cuenta para cuestiones centrales de la escuela. Sus valoraciones y sugerencias sorprendieron gratamente al profesorado, que tenía una baja expectativa sobre la implicación del alumnado en este tipo de autoevaluaciones escolares.

En cambio, en el colectivo del profesorado, las actitudes ante las entrevistas fueron en algunos casos de recelo y desconfianza. A pesar de mostrar interés y predisposición inicial a que los entrevistaran, el hecho de que la entrevistadora fuera una persona ajena al centro provocó el desconcierto de algunos profesores, aunque conocían los temas sobre los que versaba la guía y el hecho de que se iban a trasladar a una entrevista. En todo momento se explicitó que la participación era voluntaria y que la información de las entrevistas era confidencial.

Progresivamente, el profesorado se relajó y las entrevistas fueron de mayor profundidad y contenido. Se entrevistó al 90% del profesorado y al término de este proceso de recogida de sus opiniones, algunos se expresaron así: «nos ha servido casi de terapia» (maestra de la escuela A); «me has hecho plantearme cosas en las que nunca había pensado» (maestro de la escuela B).

En el grupo de discusión final, el profesorado de la escuela A, que acabó el primer ciclo de investigación-acción en el curso escolar, manifestó que, a pesar de la desconfianza inicial, las entrevistas fueron un buen momento para la reflexión, aunque se consideraba que había transcurrido demasiado tiempo (casi dos meses) desde que se realizaron hasta que se analizó la información. De toda la información recogida, el profesorado consideraba que «ha sido poco aprovechada por el claustro, pero ha servido para saber hacia dónde ir» (jefa de estudios de la escuela A). La propuesta del profesorado y de las familias fue simplificar las preguntas y hacer más ágil el proceso de recogida de información. Incluso se propuso ir analizando las muestras a medida que se iba recogiendo la información, combinando la exploración progresiva con la toma de decisiones. Para el segundo año, se propuso seguir utilizando la Guía CEIN para «un análisis guiado de las prácticas de aula» (grupo de discusión final de la escuela A) y las familias sugerían acompañarlo de «actividades para mejorar la convivencia en la escuela» (padre de la escuela A, actas de la segunda asamblea comunitaria).

Una vez acabadas las entrevistas y los grupos de discusión, con el fin de poder llevar a cabo una valoración de la información recabada y concretar las potencialidades, carencias y sueños de la escuela, el EASE transcribió la información y redactó un documento en el que se recogían las opiniones sobre dos de las tres dimensiones de la guía: Quiénes somos (dimensión A) y Cómo nos organizamos (dimensión B), en una rejilla de doble entrada: qué se ha dicho y qué colectivo lo ha expresado.

El momento de la devolución del vaciado de las entrevistas y los grupos de discusión fue el que marcó el punto de inflexión y la diferencia entre ambos centros. En la escuela A, algunos miembros del claustro hicieron explícita su inquietud respecto a que se hicieran públicos sus debates y discrepancias internas. Consideraban que la

divergencia de opiniones expresada por el colectivo del claustro era una debilidad que no era conveniente mostrar a las familias. Sin embargo, el profesorado sí mostró un gran interés por leer las opiniones de las familias y del alumnado, partiendo de la idea de que serían diversas.

En el caso de la escuela B, fue el equipo directivo quien mostró más reticencia en hacer público el contenido del documento-resumen. Se argumentó que la diversidad de opiniones no mostraba el porcentaje de personas que apoyaba cada una de ellas y esto hacía que la opinión negativa sobre la escuela que sostenía una minoría del profesorado y de las familias diera una imagen del centro más negativa que la real. En una sesión de asesoramiento, un grupo de profesorado veterano apoyó la postura escéptica y distante del equipo directivo ante el proceso. Se hizo evidente una fractura dentro del claustro y este momento fue el inicio de una retirada progresiva del proyecto y de una disminución de la confianza entre los colectivos de la comunidad escolar. El EASE planteó al equipo directivo de la escuela B la posibilidad de dejar el proceso para más adelante, pero este se sentía presionado a continuar por las familias y por un grupo de maestras de Infantil y no deseaba quedarse «a mitad del proyecto», ya que consideraban el abandono como un fracaso (director de la escuela B).

De esta forma, el asesoramiento por parte del EASE se centró en este momento de la autoevaluación en dos aspectos. Por una parte, se analizó la necesidad de que la información recogida de forma confidencial y anónima formara parte de un documento público que había que compartir. Por otra parte, se asesoró al profesorado para que liderase el proceso de compartir y discutir la información recogida con el alumnado y las familias y se ayudó a la reflexión y a la autocrítica, sin actitud destructiva, sino con el ánimo de estimar lo que se tiene de positivo, y de aprender de las dificultades y obstáculos que se detectan, escuchando también las voces minoritarias.

El profesorado convocó y tutorizó a los otros dos colectivos para redactar el informe de autoevaluación. Los representantes de las familias y del alumnado confiaron en el profesorado, que se sintió responsable de redactar el informe, en el que se reflejaron correctamente todas las opiniones.

El proceso de análisis se planteó de la siguiente manera: el profesorado hizo una lectura pormenorizada del documento-resumen y a partir de este se fueron apuntando, de manera individual, los elementos que se consideraban más relevantes. Dos docentes recogieron esta reflexión individual y trataron de sintetizarla en un único documento que fue debatido en el claustro. Por su parte, el alumnado realizó el trabajo durante las tutorías, ayudados por sus tutores; para ello, primero se designaron representantes de los ciclos, quienes recogieron las aportaciones y conclusiones a las que se llegó y luego se

volvieron a reunir todos los ciclos para consensuar el documento final. Las familias y las entidades y asociaciones también reflexionaron de forma individual y, seguidamente, en grupos de discusión dinamizados por docentes, elaboraron sus propias conclusiones. En esta fase, el EASE actuó como dinamizador de la estrategia de participación en pequeños grupos, asesorando al profesorado en su papel de tutorización del resto de colectivos. Los representantes de cada colectivo, formando un equipo de trabajo liderado por el profesorado, elaboraron un documento llamado informe de autoevaluación, que recogía en tres columnas las potencialidades, carencias y sueños de todos los colectivos juntos, de acuerdo con la estructura de las dimensiones A y B de la Guía CEIN. A partir de este informe de autoevaluación, cada sector fue apuntando también posibilidades de cambio, apoyándose en las potencialidades, que se recogieron en una tabla elaborada por el profesorado.

La gestión de la información sensible –cómo hacerla llegar a todos los colectivos– fue un punto crucial en el proceso de autoevaluación escolar de ambas escuelas: la negociación y los acuerdos internos pasan por las condiciones de confidencialidad y anonimato de las personas informantes, si así lo desean; el formato en que se presentará la información; cómo se concibe el desacuerdo expresado; la pluralidad de voces y opiniones; qué significa una crítica constructiva; y qué tipo de información es necesaria para tomar después decisiones.

La toma de decisiones y la puesta en acción

Se realizaron varias sesiones de asesoramiento con los claustros de ambas escuelas para decidir cómo tomar decisiones de forma participativa e inclusiva y, al mismo tiempo, de modo ágil y operativo. Para comenzar a tomar decisiones, a partir del informe de autoevaluación generado por los representantes de los distintos colectivos, se constituyó la llamada comisión APRO (de Análisis y propuestas) formada por miembros del profesorado, las familias, el alumnado y el EASE. Esta comisión analizó los temas relevantes que cada colectivo resaltaba en sus valoraciones y consensuó los aspectos para el cambio, priorizando aquellos que se consideraban más urgentes o relevantes a corto, medio y largo plazo. De esta forma, se combinaron dos estrategias básicas de participación comunitaria: las asambleas, en plenario, y las comisiones mixtas, en las que se delegaba la responsabilidad de hacer un análisis de la realidad más exhaustivo. Se trata de un proceso que integra todas las perspectivas (inclusivo) y que intenta atender a la diversidad de demandas, articulándolas en un proyecto compartido (intercultural).

Del informe de autoevaluación, la comisión APRO analizó las propuestas de cada colectivo y elaboró un documento de propuestas conjuntas prioritarias. Para llevar a cabo esta tarea, el asesoramiento del EASE se centró en concretar cuáles deberían ser las funciones, las tareas y el funcionamiento de esta comisión, de forma que el profesorado, el alumnado y las familias pudieran trabajar cooperativamente en pos de un objetivo común. Todos los acuerdos quedaron por escrito y en las actas se hacía constar la diversidad de opiniones y las sugerencias de los distintos miembros. Se establecieron los criterios de priorización para seleccionar los primeros cambios que la comunidad debía llevar a cabo. En la escuela A se optó por dar prioridad a los cambios más visibles y a corto plazo (pintar la fachada de la escuela y algunas aulas) además de plantear la contratación de personal gitano y la creación de una comisión mixta de convivencia a medio plazo (actas de la comisión APRO de la escuela A).

En la escuela B se hizo evidente una «doble agenda», la de la AMPA y la del profesorado, ya que las familias pusieron como condición la mejora del comedor escolar para seguir apoyando el proyecto: «Las familias quieren tener la certeza de que “su” propuesta va a salir adelante, pues de lo contrario dicen sentirse estafadas. Si no consiguen su objetivo, el resto de propuestas no les interesa» (diario de investigación EASE).

En una nueva sesión de asesoramiento con el claustro de cada escuela, se comentaron los cambios discutidos en la comisión APRO y se plantearon dos necesidades: organizar una nueva asamblea que debatiera las propuestas y crear una comisión mixta de voluntarios para ponerlas en marcha. De esta forma, las propuestas priorizadas se presentaron a toda la comunidad y el procedimiento asambleario sirvió para argumentar las prioridades y ponerlas en marcha: se acordó cómo iniciar los cambios, quiénes se iban a hacer responsables de su planificación y puesta en acción, y qué recursos y temporalización iban a ser necesarios.

En este momento, en la escuela A, la propia comisión APRO, apoyada por el equipo directivo, organizó la segunda asamblea. El documento de propuestas elaborado se transformó en una presentación de Power Point que se presentó en el mes de mayo ante la comunidad educativa. Todos los colectivos participaron en la presentación y exposición de prioridades. Se abrió un debate comunitario en el que se fueron apuntando las soluciones propuestas y quiénes iban a ser las personas voluntarias que llevarían a cabo los cambios consensuados (actas de la segunda asamblea de la escuela A).

En la escuela B, la preparación de esta segunda asamblea puso de manifiesto en qué situación se hallaba el proceso. No había consenso, pero no se discutía en la comisión APRO, se mantenían las formas, aunque se notaban algunas ausencias (pro-

fesorado, asociaciones vecinales). En la asamblea, dirigida por el equipo directivo, se comunicaron las prioridades recogidas (mayor participación de la comunidad en las aulas, espacios propios para alumnado, mejoras en el comedor, formación del profesorado y resolución de conflictos), pero el escepticismo y la fractura eran visibles. Las familias salieron decepcionadas: «Un abuelo me dijo: “A mí también me gusta la palabra *sueño*, y soñar es muy bonito y muy fácil, pero ¿ahora qué?, ¿qué va a pasar con los sueños? Esto ha sido un ‘paripé’”» (diario de investigación del EASE). A la vista de la situación, el EASE convocó una reunión con el equipo directivo de la escuela B para evaluar en qué medida se estaba cumpliendo el compromiso inicial. El equipo directivo continuó alegando que el proceso partía de una imagen sesgada de la escuela y de unas demandas de las familias y de parte del profesorado que «no representaban a la mayoría» (jefe de estudios de la escuela B). Y es que, a pesar de que las familias y una parte del profesorado seguían implicados en el proyecto, el equipo directivo ya había decidido acabar el proceso definitivamente. Tras esta reunión, se decidió interrumpir el proceso y comunicarlo a la comunidad educativa. Finalizó también la relación con el EASE.

Mientras, en la escuela A, las prioridades se transformaron en acción. El siguiente paso tras la segunda asamblea fue la organización de comisiones mixtas de trabajo que, por delegación de la asamblea, se encargaron de planificar, coordinar y hacer realidad las propuestas de transformación y mejora acordadas en la asamblea del centro.

El profesorado tuvo aquí un papel de liderazgo ante la comunidad. El equipo directivo actuó como motor de arranque y apoyo de todo el proceso. El alumnado y las familias, junto a otros agentes de la comunidad, tuvieron que encontrar los espacios y tiempos adecuados para participar de forma responsable y comprometida, en plano de igualdad con el profesorado. Se produjo así una visión comunitaria del cambio y de la toma de decisiones (Muijs y Harris, 2006).

Las diversas expectativas ante el proceso, la lucha de intereses encontrados y la falta de un diálogo igualitario e inclusivo dificultaron que la escuela B percibiera el proyecto como propio, escuchase la pluralidad de voces e integrase desde el disenso un objetivo compartido de mejora como comunidad educativa.

Institucionalización de la cultura de cambio

Tras la puesta en marcha de los primeros cambios (mejora de las infraestructuras, limpieza del entorno del centro, creación de una comisión de convivencia, propuesta de contratación de personal gitano), la escuela A continuó el proceso con una fase de

reflexión y valoración sobre los cambios producidos. A través de un grupo de discusión final del claustro y de reuniones con la comisión mixta, se revisaron y analizaron las acciones desarrolladas y se cerró este primer ciclo anual con el enunciado de propuestas de futuro, que abrían una nueva espiral en el proceso de transformación del contexto.

El claustro planificó su nuevo plan de formación a partir del proceso de cambio experimentado y de las estrategias de participación desarrolladas. Se planteó centrar el siguiente ciclo en el análisis y la revisión de las prácticas de aula, utilizando la dimensión C y sus factores clave de la Guía CEIN (segundo año) y en la ampliación de la participación comunitaria mediante la creación de una comisión mixta de convivencia, como metas a medio y largo plazo.

En la medida en que el cambio se hace constante y pasa a formar parte del propio proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario, podemos hablar de una institucionalización de la cultura del cambio. Para ello es conveniente que se dé un equilibrio entre la nueva vida que empieza a invadir esos espacios de cambio y transformación escolar y las estructuras que han de sustentar, facilitar y hacer eficaz su dinamismo. Esto significa que el centro se ha convertido en una organización preparada para el cambio y que dispone de estrategias internas para movilizar a la comunidad hacia la inclusión y la interculturalidad.

Consideramos que el hecho de que el cambio se mantenga a lo largo de varios años (dos o tres) es un indicador de tal institucionalización (Hargreaves y Fink, 2006). Del mismo modo, también lo es que el propio centro sea capaz de y se sienta motivado para iniciar un nuevo ciclo de investigación-acción de forma autónoma y autogestionada. Algunas de las estrategias en esta última fase implican compartir y analizar las buenas prácticas o experiencias que existen en el propio centro (Ainscow, 2001). La divulgación del proyecto se desarrolló en un doble sentido: hacia la comunidad científica (artículos en revistas especializadas, trabajos de investigación, participación en congresos o jornadas científicas, etc.) y hacia la comunidad educativa (artículos o reportajes en revistas divulgativas o prensa local, jornadas de intercambio de experiencias, presentación de conclusiones y resultados a otros docentes, familias o agentes comunitarios). En ambos casos, la construcción de redes se ha propiciado mediante el contacto con otros centros y profesionales que trabajaban en la misma línea o que estaban interesados en hacerlo.

La construcción de redes colaborativas y de intercambio de experiencias entre centros que desarrollan proyectos de cambio y mejora escolar es una de las principales estrategias que posibilitan una mayor autonomía de la comunidad educativa. La red se convierte en una garantía de afianzamiento de esa nueva cultura del cambio, a la que aporta un mayor dinamismo, experiencia compartida y apertura de miras (Essomba, 2006).

Conclusiones y discusión

A la vista de los diferentes resultados en el proceso analizado, podemos señalar algunas de las claves que determinan que el uso de la Guía CEIN favorezca una autoevaluación intercultural e inclusiva.

En la fase de arranque, la necesidad de cambio debe ser percibida por el propio centro (equipo directivo, profesorado, alumnado y familias) (Sales, Traver y García, 2011). No es un proceso que se pueda imponer (*top-down*). La implicación de la dirección fue clave tanto en su inicio como en su finalización. En el caso de la escuela B, fue el propio equipo directivo el que decidió no seguir adelante y paralizar el proceso. Como proceso de autoevaluación, debe ser demandado y gestionado por el propio profesorado (incluido el equipo directivo) en su contexto de trabajo y formación (Essomba, 2006) y debe tener en cuenta la cultura escolar, es decir, lo que haga y piense el profesorado (Fullan, 1992). Por ello, el centro escolar debe decidir cuál es el momento adecuado para realizar un proceso de esta complejidad.

En la fase de autoevaluación, la inexperiencia de los centros en estos procesos hace necesario el papel del EASE, en un principio, como facilitador de recursos para la recogida de pruebas, como asesor sobre estrategias de diagnosis participativa y acompañamiento en la autoevaluación escolar, como «amigos críticos» (Hink, 2005). Sin embargo, puede adquirir un protagonismo excesivo que impida al centro gestionar autónomamente el proceso o sentirlo como propio.

Como los casos muestran, la gestión negociada de la información y la garantía de la confidencialidad son aspectos clave en el uso de la guía como herramienta de autoevaluación. La guía proporciona cuestiones de reflexión relevantes para la comunidad educativa y el proceso de recogida de información, aunque costoso, ha sido gratificante para los distintos colectivos, sin embargo, su uso intercultural inclusivo tiene que ver con tres elementos clave que emergen del análisis de los estudios de caso:

- El proyecto debe ser asumido como propio por toda la comunidad educativa. Haberlo vivido de forma parcelada o identificarlo más con un colectivo que con otros ha sido una gran dificultad para el diálogo igualitario y la búsqueda de entendimiento y consenso desde la fuerza de los argumentos y no del poder.
- Pluralidad de voces: respeto, tolerancia y empatía. El profesorado ha de aprender a tomar decisiones escuchando todas las voces. También las minorías son importantes, todos los colectivos y personas lo son, si se integran sus propuestas en un objetivo compartido.

- **Transparencia informativa y avance desde el disentimiento:** la implicación de toda la comunidad educativa requiere que todos estén informados, que se comprenda la realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar. La confianza y la corresponsabilidad son dos claves fundamentales en el proceso.

Por lo que respecta a la fase de toma de decisiones, el enfoque intercultural inclusivo de la autoevaluación requiere desarrollar estrategias de participación democrática para el debate, así como tomar decisiones y establecer un liderazgo compartido. El informe de autoevaluación elaborado en la comisión mixta ofrece una información plural y detallada, identificando aspectos relativos a la identidad como comunidad, a la organización escolar y al proceso de enseñanza-aprendizaje que han permitido a ambas escuelas una exploración de su realidad y la elaboración de propuestas de cambio priorizadas. Pero era en la asamblea en donde se refrendaba este proceso y donde se evidenciaba el apoyo y la voluntad de cambio por parte de los distintos colectivos. Significaba pasar de una cultura de formación individualista y gremialista a otra dialógica y comunitaria. Este cambio de cultura, como hemos visto, afecta a las relaciones de poder y supone la creación de procedimientos y espacios para el debate, la negociación y la participación democrática (Elliott, 1993).

Por ello, la fase de institucionalización de la cultura de cambio supone la integración de estos procedimientos y espacios en la organización y en la forma de aprender de la escuela. La divulgación del proceso y la búsqueda de redes de apoyo son muestras de la sostenibilidad del cambio (Hargreaves y Fink, 2006).

En este sentido, el equipo de investigación, como evaluador acreditado en el EFQM, se plantea la cuestión que muchos centros escolares señalan sobre la mejora de la calidad educativa: ¿son la Guía CEIN y los procesos de investigación-acción desde un enfoque intercultural inclusivo incompatibles o pueden integrarse con la propuesta del modelo de gestión de la calidad EFQM por el que se está apostando desde la administración? (Ferrando y Granero, 2005; Arrizabalaga y Landeta, 2007).

A la vista de las conclusiones de este estudio de caso y de nuestra experiencia, consideramos plausible esta integración por tres razones fundamentales:

- **Una razón metodológica** proviene de su modo de aplicación y hace similares a la Guía CEIN y al EFQM: este, como modelo de gestión, sigue un proceso cíclico de mejora continua; lo mismo sucede con nuestra propuesta, que parte de un modelo de investigación-acción.

- Una razón conceptual que los complementa y que proviene del hecho de que el EFQM es un modelo de gestión de la calidad que se sirve de una autoevaluación formativa. Se trata, pues, de una estructura que necesita incorporar un enfoque ideológico y unos objetivos educativos, enfoque que nuestra propuesta intercultural inclusiva proporciona de forma fundamentada.
- Por último, una razón técnica, puesto que el EFQM, al no ser un modelo de evaluación, no proporciona los instrumentos para orientar la recogida de pruebas para la mejora. En cambio, la Guía CEIN facilita este proceso, como herramienta de autoevaluación desde un enfoque educativo intercultural inclusivo.

Concluimos abriendo esta interesante línea de investigación para el futuro inmediato, desde la constatación de que construir una escuela intercultural inclusiva es un proceso que requiere instrumentos -como la Guía CEIN y las estrategias de diagnóstico participativo-, una toma de decisiones democrática y el claro apoyo e impulso desde la dirección y el profesorado, para generar una cultura de cambio sostenible. Se necesitan un proceso de investigación-acción y un instrumento de autoevaluación interculturales e inclusivos, como modelos que orienten la mejora educativa y la gestión de la calidad.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T., BALLESTEROS, B. Y MALIK, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts, *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- , HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. Londres: David Fulton.
- BARTOLOMÉ, M. (2008). Igualdad versus equidad. ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? En F. ETXEBERRIA ET AL. (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (155-187). Donosti: EREIN; AIDIPE.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: CSIE.
- CASANOVA, A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. SORIANO (Coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (19-41). Madrid: La Muralla.

- ECHÉITA, G., PARRILLA, M.A. Y CARBONELL, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. xxv Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Vic.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- FERRANDO, M. Y GRANERO, J. (2005). *Calidad Total. Modelo EFQM de excelencia*. Madrid: FC.
- FULLAN, M. G. (1992). *Successful School Improvement, the Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham: Open University Press.
- GALE, T. Y DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Y FINK, D. (2006). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata; Ministerio de Educación.
- HINK, P. (2005). Supporting the Development of more Inclusive Practices Using the Index for Inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 117-122.
- KINCHELOE, J. L. Y STEINBERG, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- LEVIN, H. (1998). Accelerated Schools: a Decade of Evolution. En A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, Y D. HOPKINS (Eds.), *International Handbook of Education Change* (807-830). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- MUIJS, D. Y HARRIS, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- MURILLO, J. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 1-6.
- O'HANLON, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research*. London: Open University Press.
- SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- , MOLINER, O. Y TRAVER, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- , TRAVER, J. Y GARCÍA, R. (2011). Action Research as a School-Based Strategy in Intercultural Professional Development for Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.

- SANDÍN, M. J. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SLAVIN, R. E., MADDEN, N., DOLAN, L. J. Y WASIK, B.A. (1996). *Every Child, Every School: Success for All*. Newbury Park (California): Corwin.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- STOLL, L. Y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2005). *Education for All. Quality Imperative*. Informe 2005. París.

Fuentes electrónicas

- ARNÁIZ, P. (Coord.). (2003). *Guía de autoevaluación en contextos interculturales. Educación Secundaria* [CD-Rom]. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- ARRIZABALAGA, G. Y LANDETA, J. (2007). *Resultados del modelo EFQM de gestión de calidad total en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. Empresa Global y Mercados locales*. XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, vol. 1. Madrid: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2129134>
- DUK, C. Y NARVARTE, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 137-156. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>.
- MURILLO, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE*, 1 (2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Dirección de contacto: Auxiliadora Sales Ciges. Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Campus Riu Sec. Avda. Sos Baynat, s/n; 12071, Castellón, España. E-mail: asales@edu.uji.es



Investigaciones y estudios

Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado¹

Socio-constructivist and Collaborative Models in the Use of ICTs in Initial Teacher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-074

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. León, España.

Resumen

Cada vez más, el escenario de docencia está caracterizado por la yuxtaposición de espacios de aprendizaje que combinan lo presencial con lo virtual. Pero no basta con dotar las aulas de sistemas informáticos para dar respuesta a esta nueva realidad y hablar de una mejora de la calidad educativa. Hace falta, sobre todo, repensar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde nuevas perspectivas pedagógicas. En este sentido, es crucial el papel del profesorado. El profesorado puede utilizar las TIC manteniendo un modelo pedagógico tradicional, o bien puede hacerlo de forma innovadora para responder a los desafíos de la sociedad actual. La formación que recibe el profesorado condiciona poderosamente esta opción: los modelos de enseñanza y aprendizaje que experimentan en su formación son los que posteriormente tienden a aplicar en su práctica educativa. De ahí la importancia del período inicial de formación docente del futuro profesorado en el uso y aplicación de modelos socioconstructivistas y colaborativos de las TIC. Este artículo describe la investigación llevada a cabo sobre la valoración que el profesorado en formación en la Universidad de León realizó respecto al uso de las *webquest* y las *wikis* como estrategias docentes y de aprendizaje integradas en un gestor de contenidos

⁽¹⁾ Investigación financiada por la Junta de Castilla y León (Orden EDU/1055/2007, de 11 de junio, BOCYL n.º 117) y la Universidad de León (PAID, 2008).

como Moodle y respecto a los modelos de enseñanza y aprendizaje que su utilización suscita. Los resultados de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión que se presentan facilitan una visión de las características de la plataforma Moodle, así como de los modelos pedagógicos que se desarrollan en este entorno potenciado por el uso de las *webquest* y las *wikis*, herramientas también de software libre de carácter esencialmente colaborativo. Las conclusiones presentan las repercusiones de cambio e innovación que esta enseñanza *blended-learning* supone en la formación docente del futuro profesorado.

Palabras clave: formación del profesorado en TIC, innovación educativa, Moodle, *wiki*, *webquest*, socioconstructivismo, aprendizaje colaborativo, tecnología educativa.

Abstract

The teaching scene is increasingly distinguished by the juxtaposition of learning spaces that combine the face-to-face with the virtual. In order to respond to these new scenarios and seriously talk about an improvement of teaching quality, just equipping classrooms with computer systems is not enough. It is above all necessary to rethink the use of ICTS (Information and Communication Technologies) from new pedagogic perspectives. The role of the teaching staff is crucial in this sense. ICTS can be used by teaching staff while preserving a traditional pedagogic model, or they can be used in an innovative way to respond to the challenges of today's society. In this choice, what training teachers receive is a telling factor; the teaching and learning models teachers experience during their own training are the models they tend to apply afterwards in their educational practice. That is why future teachers' initial training in the use and application of socio-constructivist and collaborative models of ICTS is of crucial importance. This article describes research into how teachers-in-training at the University of León assess the use of WebQuests and wikis as teaching and learning strategies integrated into a data-handling environment such as Moodle and the teaching and learning models involved in Moodle use. The results of survey questionnaires, interviews and discussion groups are presented to provide a perspective on the Moodle platform and the pedagogic models implemented in the Moodle environment, powered by the use of WebQuests and wikis (which are also free software tools of a largely collaborative nature). The conclusions reveal the repercussions in terms of change and innovation that this kind of blended learning has for the training of tomorrow's teachers.

Key words: teacher training in information and communication technologies, educational innovation, Moodle, wiki, WebQuest, socio-constructivism, collaborative learning, educational technology.

Planteamiento

Las TIC «están sirviendo de base para el surgimiento de un entorno completamente nuevo y diferente dentro del cual tendrán que desenvolverse los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Brunner 2003, p. 43). Pero la mera introducción de sistemas informáticos en las aulas no implica necesariamente la utilización de las TIC desde nuevas perspectivas pedagógicas. Esto es así, en gran medida, debido a la ausencia de innovación pedagógica que se advierte en el uso de estos medios como consecuencia de políticas educativas enfocadas primordialmente al equipamiento informático, así como a la insuficiente formación de los docentes en el uso de los medios informáticos como recurso didáctico, verdadero talón de Aquiles de la incorporación de las TIC a la educación (Levis, 2008). La formación de los docentes suele limitarse a cuestiones operativas de carácter meramente instrumental y olvida habitualmente la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras en las que se inserten esas tecnologías.

Si bien se acepta de manera colectiva la importancia que tienen las TIC en la sociedad actual y la necesidad de incorporarlas al ámbito educativo, los intentos de mejorar la enseñanza gracias a ellas sufren la carencia de paradigmas educativos capaces de generar una renovación real. Y es que las TIC pueden ser utilizadas simplemente como un espacio de almacenamiento y difusión de los documentos, apuntes y materiales del profesorado; lo cual evidencia la aplicación de un modelo pedagógico que no añade nada significativo a los sistemas tecnológicos, ya que los usos educativos virtuales se siguen pensando con parámetros tradicionales (Suárez, 2009). Pero también pueden convertirse en un escenario educativo nuevo, caracterizado por la representación virtual del proceso de enseñanza y la reestructuración de la forma acostumbrada de trabajar en la educación.

Las TIC nos permiten utilizar una gran cantidad de información interconectada para que el usuario o la usuaria la manipule; nos pueden facilitar una mayor individualización y flexibilización del proceso de aprendizaje, adecuándolo a las necesidades de cada alumno y alumna; representan y transmiten la información a través de múltiples formas expresivas, lo cual despierta la motivación de la persona participante; y ayudan a superar las limitaciones temporales o las distancias geográficas entre los docentes y el alumnado, de tal manera que estos se pueden constituir en comunidades virtuales de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje colaborativo.

En este sentido, la formación inicial de los docentes es una ocasión privilegiada para abrir estos espacios hacia la innovación docente y acercar a los futuros maestros y maestras al uso de las TIC con nuevos planteamientos pedagógicos. Esta ha sido la pretensión de la investigación que presentamos.

Descripción de la experiencia

En este primer apartado se describen las características del escenario de aprendizaje y experimentación que hemos creado para esta investigación en el contexto de la formación inicial del profesorado en la Universidad de León. Con este fin, se diseñó un aula virtual denominada Educa (Espacio Diseñado como Unidad Constructiva de Aprendizaje), que utilizaba el gestor de contenidos Moodle como plataforma de trabajo y que integraba en él las *webquest*, cuyo resultado se plasmaba en el propio espacio *wiki* de la plataforma. La valoración pedagógica de la interacción de estas tres herramientas como estrategias docentes y de aprendizaje integradas por el futuro profesorado en formación inicial facilita una visión de las características de la plataforma Moodle, así como de los modelos pedagógicos que se desarrollan en este entorno potenciado por el uso de *webquest* y *wikis*, herramientas de software libre de carácter esencialmente colaborativo. Las conclusiones presentan las repercusiones de cambio e innovación que esta enseñanza *blended-learning* supone en la formación del futuro profesorado.

Descripción del entorno de aprendizaje

Elegimos Moodle² porque es un entorno virtual de aprendizaje, creado por profesores³ para profesores (Vázquez Franco, 2008), con una orientación socioconstructivista y colaborativa⁴, que se distribuye gratuitamente como software libre bajo la licencia pública GNU (GPL), gracias a lo cual se ha convertido en una de las plataformas de aprendizaje más extendidas y usadas⁵. Esta plataforma parte de un modelo pedagógico

² Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) significa 'entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular'. Es una plataforma especializada en contenidos de aprendizaje. Se trata de un CMS (*Content Management Systems*), un paquete de software diseñado para ayudar al profesorado a crear y gestionar fácilmente cursos en línea (Dougiamas, 2002).

³ Iniciada en 1999 por Martin Dougiamas, técnico de la Curtin University of Technology (Australia) con formación académica en informática y educación. En su desarrollo han participado activamente numerosos docentes de todo el mundo.

⁴ Vigotsky (1978), Leontiev (1978) y Luria (1987), así como más tarde Rogoff (1993), Lave (1997), Engeström y Cole (1997) o Wenger (2001) han definido el aprendizaje como una actividad vinculada necesariamente a un contexto. El aprendizaje supone -desde la óptica del constructivismo social- la participación en una comunidad y no debe limitarse, por tanto, a la adquisición del conocimiento de forma aislada e individualizada por parte de los discentes sino a través de fórmulas basadas en la participación social.

⁵ En mayo de 2009 la base de usuarios registrados incluye más de 23 millones, distribuidos en 36.000 sitios en todo el mundo; Moodle está traducido a más de 75 idiomas. En España más de 4.000 escuelas, institutos, academias, universidades y organizaciones de formación se han registrado para usarlo como complemento a sus clases presenciales. (Fuente: estadísticas Moodle en <http://moodle.org/stats/>).

constructivista social que inspira las características generales del entorno y todas sus funcionalidades. Frente a otras plataformas más centradas en la distribución de contenidos, enfatiza los aspectos activos y participativos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diversas herramientas de comunicación: permite distribuir materiales de aprendizaje, crear y gestionar debates temáticos y tableros de anuncios, pasar cuestionarios a los estudiantes, elaborar blogs y diarios, evaluar tareas, integrar recursos de Internet, crear glosarios y diccionarios, gestionar el tiempo a través de un calendario global; ofrece herramientas de comunicación entre los estudiantes y posibilita el trabajo en grupo, permite la tutoría electrónica en privado o en grupo, calcula estadísticas, gestiona las calificaciones, etc. El esquema de actualización que permite la plataforma Moodle, por su carácter modular, es completamente dinámico y hace posible ampliar y perfeccionar los materiales y actividades didácticas de manera continua, ya que cada nueva versión incorpora un número mayor de herramientas educativas y recursos que, normalmente, se corresponden con las demandas que van realizando los participantes de dicha plataforma.

Elegimos las *webquest*⁶ porque son una estrategia didáctica orientada a la investigación colaborativa y a la construcción compartida del conocimiento. Una *webquest* es una propuesta muy sistematizada de actividades de investigación con el fin de resolver un problema o realizar un proyecto, de forma colaborativa en grupos de trabajo, para cuyo desarrollo se proponen como principales recursos aquellos que ofrece Internet (Moral y Villalustre, 2008). Además, las *webquest* no requieren la utilización de software complejo ni especializado de creación de programas multimedia y, una vez construidas, es relativamente fácil actualizarlas y darles una nueva connotación acorde con las necesidades del currículo o de los estudiantes.

Elegimos las *wiki*⁷ por ser un espacio esencialmente colaborativo que ha permitido plasmar el trabajo colectivo del grupo en torno a la *webquest*. Cada *wiki*, en este caso, es un sitio web dentro del aula virtual de Moodle Educa, cuyas páginas podía editar y modificar cualquier componente del equipo de alumnado de ese grupo. Además, permite ver todos los borradores o modificaciones de la actividad hasta tener la versión definitiva. Usando el historial, cualquier miembro del grupo o del profesorado puede ver quién ha hecho modificaciones, cuáles son estas y restaurar una versión anterior del trabajo si lo

⁶ Las *webquest* fueron desarrolladas inicialmente en la Universidad de San Diego (1995) por Bernie Dodge, profesor de Tecnología Educativa en esta universidad, con la colaboración de Tom March, para ayudar al profesorado a integrar el poder de Internet en el aprendizaje de los estudiantes.

⁷ La *wiki* es otro formato paradigmático de la Red. Una *wiki* (*wiki* significa 'rápido' en hawaiano) es un sitio web colaborativo llevado adelante por el perpetuo trabajo colectivo de muchos autores diferentes. La primera *wiki* la creó Ward Cunningham en 1995. El mejor ejemplo de *wiki* es la famosa enciclopedia GNU Wikipedia.

considera conveniente. Se trata, por tanto, de un espacio que se edifica de manera colectiva y horizontal, que exige diálogo y consenso, puesto que todos los componentes del grupo deciden sobre la idoneidad de los contenidos de la *wiki*. Asimismo, les proporciona la ocasión de observar y analizar los resultados de sus acciones, con lo que se genera un aprendizaje constructivo y reflexivo. El trabajo en las *wikis* ayuda a valorar la construcción social del conocimiento y el trabajo en equipo, facilita el aprendizaje para la realización de proyectos y provoca que se repense la relatividad de buena parte del conocimiento que damos por asentado. En definitiva, al igual que en Moodle y las *webquest*, la filosofía que subyace en las *wikis* participa de los postulados socioconstructivistas del aprendizaje.

Funcionalidades del entorno

El acceso al aula virtual Educa se hace a través de un servidor propio de la Universidad de León (<http://educa.unileon.es>). Para poder desarrollar el trabajo programado en el aula virtual, el alumnado ha tenido que registrarse, puesto que el acceso al aula es restringido, exclusivo para el alumnado matriculado en cada asignatura del proyecto.

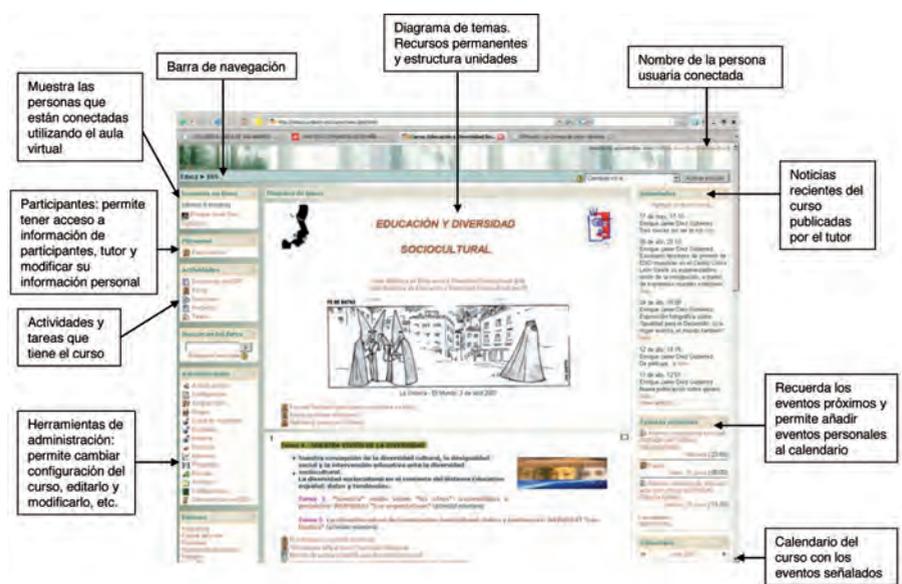
El alumnado puede acceder al aula virtual las 24 horas del día, desde su casa o desde cualquier puesto de ordenador en la universidad, lo que le permite elegir el momento y el lugar en el que acomete la realización de la tarea encomendada, según su propia disponibilidad.

En la plataforma queda registrada la visita al aula virtual de cualquier participante, sea profesor o alumno; se tiene así una información exhaustiva de la hora y día de entrada y salida, y de las tareas emprendidas. Esto ha proporcionado al profesorado una información individualizada sobre el desarrollo de las tareas que cada uno de los alumnos matriculados en su asignatura llevaba a cabo. Se dispone, pues, para la evaluación, de un seguimiento continuo y de una información muy detallada del trabajo realizado por el alumnado.

El proyecto de investigación y la puesta en marcha del aula virtual, durante los cursos 2007-08 y 2008-09, se han realizado sobre los contenidos de asignaturas de Magisterio que no se centraban específicamente en las nuevas tecnologías, sino que eran troncales, en concreto: Organización Escolar de las Especialidades de Educación Infantil, Educación Especial, Audición y Lenguaje de Magisterio, así como Educación y Diversidad Sociocultural en todas las especialidades. Se buscaba que la investigación no se circunscribiera a la materia de Nuevas Tecnologías, sino que vieran cómo se podía aplicar a cualquier contenido educativo (Gutiérrez Martín, 2008).

Realmente hay que reconocer que la interfaz de Moodle es un navegador de tecnología sencilla, ligera y muy compatible. Moodle permite la organización del curso en diferentes formatos: por temas, por fechas de trabajo o por participantes. El formato es la estructura visual del curso, el modo de presentación de la información y la manera de organizar las actividades didácticas. En este caso, se eligió el formato de tema, cuyo eje organizador ha sido la *webquest* como actividad central y más compleja, plasmada en una *wiki* y apoyada por otras actividades complementarias.

FIGURA I. Elementos del aula virtual Educa en plataforma Moodle



El aula virtual Educa, aprovechando las potencialidades de la plataforma Moodle, se ha estructurado en torno a tres tipos de herramientas –o módulos–: los materiales de aprendizaje, las herramientas de comunicación y de trabajo colaborativo y las utilidades de gestión educativa.

Las herramientas o módulos de comunicación permiten al alumnado comunicarse entre sí y con el profesorado. Entre ellos están los foros, que han facilitado un debate asincrónico del grupo sobre un tema objeto de discusión que podía plantear tanto un miembro del profesorado como uno del propio alumnado. La participación en foros ayuda al alumnado a aclarar y desarrollar su comprensión del tema. Otras herramientas de comunicación utilizadas han sido la mensajería interna y el chat, para facili-

tar una tutoría virtual permanente. Esta función comunicativa constituye uno de los pilares dentro de los entornos de aprendizaje en redes, ya que posibilita el intercambio de información, el diálogo y la discusión entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje (Margelí y Muria, 2008).

Las herramientas o módulos de materiales proporcionaron un espacio para los recursos documentales de la asignatura. Ha sido el lugar en el que se han distribuido la mayoría de los materiales de lectura y estudio de la asignatura, así como el material complementario sugerido, etc. Estos archivos no han sido facilitados solo por el profesor, sino que el alumnado también ha participado en su construcción, como sucedía con el glosario de cada asignatura donde se recopilaban los términos más usados y su significado construido conjuntamente.

Las herramientas o módulos de actividades constituyen la parte más activa, en la que el alumnado ha realizado la mayor parte de las actividades de formación. Se han utilizado las denominadas «lecciones» (conjunto de «páginas enlazadas» a modo de desarrollo de un tema en el que cada página terminaba con una pregunta con múltiple respuesta; según la respuesta elegida, se pasaba adelante, atrás, a otra página o a la misma página de la lección y se calificaba el progreso terminada esta) y los cuestionarios como sistema de evaluación rápido para algunas partes de la materia que se habían trabajado ya y que permitían que el alumnado se autoevaluara y fuera consciente del aprendizaje adquirido (cuestionarios que incluían preguntas de verdadero o falso, opción múltiple, respuestas cortas, asociación, preguntas al azar, numéricas o incrustadas en el texto, tipo *cloze*).

Dentro de estas herramientas o módulos de actividades destacan las «tareas». En cada tema se ha establecido una tarea central y más compleja en formato *webquest* que se tenía que desarrollar en grupo y plasmar en una *wiki* de elaboración colectiva. En algunos casos, se ha complementado esta tarea base con otras tareas en línea voluntarias que ampliaban o profundizaban los contenidos del tema. La realización de la tarea consistió habitualmente en subir un archivo con la documentación o el trabajo requerido, en el formato que cada participante hubiera elegido (procesador de textos, presentación, dibujo, etc.).

Las *webquest* han sido las tareas o actividades centrales de cada tema. Estas poseen una estructura a través de la cual se plantea a los estudiantes el proyecto que deben desarrollar. Esta estructura, delimitada por Dodge (1995), está constituida por una serie de elementos esenciales en los que se describen los pasos que se deben seguir, así como los recursos que pueden estar disponibles en línea y los criterios de evaluación que servirán para ponderar cada una de las fases de la actividad.

FIGURA II. *Webquest* en el aula virtual Educa

Diagrama de temas

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Foro de Noticias
Crash

Tema 4.- NUESTRA VISIÓN DE LA DIVERSIDAD

- Nuestra concepción de la diversidad cultural, la desigualdad social y la intervención educativa ante la diversidad sociocultural.
- La diversidad sociocultural en el contexto del Sistema Educativo español: datos y tendencias.

Tarea 1. "Nuestra" visión sobre "los otros": estereotipos y prejuicios: WEBQUEST "Las expectativas"

Tarea 2. La situación actual de la educación intercultural: datos y tendencias: WEBQUEST "Los hechos".

El extranjero
Demasiada leña al tiro

Estos elementos de la *webquest* son los siguientes: 1) introducción, en donde se establece cuál es el objetivo general de la actividad, presentándola de manera creativa y divertida, con el fin de despertar el interés y la motivación del estudiante; 2) tarea, en donde se describe el sentido de la actividad que se les solicita a los estudiantes; 3) proceso, en donde se especifican minuciosamente los pasos que deben seguir los estudiantes para poder desarrollar la tarea fijada; 4) recursos, enlaces referidos a páginas web, referencias bibliográficas, artículos, animaciones, vídeos y otros elementos multimedia, con los que podrán contar para realizar la tarea y que serán lo suficientemente actuales y «provocadores» para que les hagan pensar; 5) evaluación, en donde se exponen de manera clara y detallada los criterios de evaluación que se utilizarán.

Hemos añadido a cada *webquest* una conclusión, en la que se exponen sintéticamente las capacidades que se espera que los estudiantes hayan alcanzado al realizarla, de tal forma que les ofrezca información de los objetivos últimos que se perseguían. Esta parte le sirve especialmente al alumnado que está formándose como futuro profesional de la enseñanza y le ofrece un proceso de metacognición muy valioso sobre las pretensiones de la actividad.

El método de aprendizaje y desarrollo de los contenidos a través de *webquest* supone un proceso de trabajo cooperativo en el que cada persona es responsable de una parte y

debe asumir un papel específico o un punto de vista dentro de su grupo en la resolución de la tarea. Además, se construye a partir de recursos preseleccionados por el profesorado. De esta forma se ha asegurado que los estudiantes invertirán su tiempo en usar la información, no en buscarla. En resumen, las *webquest* se han concebido como actividades didácticas que proponen tareas factibles y atractivas para los estudiantes y un proceso para realizarlas durante el cual los alumnos ponen en juego habilidades cognitivas de alto nivel, dando prioridad a la transformación de la información frente a la búsqueda.

Para poder desarrollarlas y tener éxito, se les proporcionan «andamios» cognitivos. Dentro de cada *webquest* los estudiantes encontrarán los *scaffolds* o apoyos, que los ayudan en puntos específicos del proceso de aprendizaje, mediante subtareas específicas guiadas por el profesorado. Lógicamente, estos apoyos son más abundantes en las *webquest* iniciales y se van retirando progresivamente a medida que los usuarios van siendo más autónomos y expertos.

Plasmar los resultados de la elaboración colectiva de cada *webquest* en una *wiki* nos parecía la forma más acertada y coherente de utilizar un medio en sintonía con la dinámica de trabajo inherente a la *webquest*, que posibilita a los estudiantes contrastar y debatir ideas y propuestas sobre la tarea, pedir apoyo, comparar y consensuar soluciones ante los diversos pasos de la *webquest* y generar un material, en definitiva, realmente consensuado y colectivo.

Estudio empírico

En este apartado se exponen los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión) que se diseñaron para conocer la valoración del alumnado que participó en esta experiencia, respecto a la utilidad, la motivación y la orientación socioconstructiva y colaborativa de la plataforma Educa.

Instrumentos de recogida de datos

Para la realización del estudio empírico se diseñó y aplicó un cuestionario con el fin de llegar a todos los participantes a los que no fue fácil entrevistar, pero cuya opinión sobre aspectos concretos de la investigación nos interesaba recabar.

Se ha utilizado un tipo de cuestionario mixto, es decir, con preguntas cerradas (respuesta a elegir entre varias sugeridas) y preguntas abiertas (que permiten respuestas libres, redactadas). El cuestionario diseñado se experimentó primero con un pequeño grupo de participantes. A partir de ello se revisó en función de las dificultades de comprensión, de comprensividad de las respuestas posibles de cada ítem (si abarcan todas las respuestas posibles), etc. Posteriormente, una vez perfilado, se aplicó a toda la muestra participante.

El cuestionario se ha utilizado como cauce para recoger una información de amplio espectro que pudiera ser sometida al contraste y la profundización a través de la entrevista y los grupos de discusión. De esta forma, la información extraída de los cuestionarios se contrastó con los datos obtenidos en las entrevistas y los grupos de discusión, para elaborar conclusiones basadas en la triangulación de diferentes instrumentos de investigación.

Las entrevistas y los grupos de discusión no solo permitieron contrastar la información obtenida inicialmente a través de los cuestionarios, sino también profundizar en aquellos aspectos que resultaban ambiguos o que no estaban suficientemente claros. De ahí que buena parte de las preguntas de las entrevistas y de las cuestiones planteadas en los grupos de discusión se centrara en aquellos elementos que habían emergido de los resultados de los cuestionarios, con el fin de lograr una visión más cualitativa de la percepción de los participantes.

Se realizaron nueve entrevistas en profundidad, no estructuradas, abiertas, flexibles y dinámicas. Aunque se partía de una serie de temas clave que se quería explorar y profundizar, a partir de las cuestiones que habían surgido del análisis de los datos de los cuestionarios, se dejaba que la entrevista fluyera libremente, aunque tratando de centrarla en los temas que nos interesaban.

Se llevaron a cabo tres grupos de discusión. En cada uno de ellos participaron entre seis y ocho personas para debatir, en un clima no directivo, sobre los mismos temas que se habían planteado en las entrevistas y confrontar las opiniones y supuestos de los participantes. Cada sesión duró dos horas y en ellas se tomó nota de los aspectos más importantes que se debatieron.

Características de la muestra

La muestra ha estado compuesta por 212 personas. Todas ellas han respondido el cuestionario diseñado para la investigación, tras haber realizado al menos tres *webquest* en *wikis* dentro de la plataforma de Moodle Educa. Además, de esas 212 personas, se

entrevistó a nueve en profundidad sobre los modelos educativos y didácticos que han experimentado en esta investigación y 20 participaron en tres grupos de discusión sobre estos mismos aspectos.

De los 212 participantes, el 63% eran mujeres y el 37% restante, hombres. El mayor porcentaje de la muestra está formado por chicas, dado que las asignaturas de las carreras relacionadas con educación están pobladas fundamentalmente por mujeres, tanto en el primer ciclo como en el segundo. El 82% de los participantes se sitúa en una horquilla de edad entre 19 y 22 años, de los cuales casi la mitad es menor de 20 años. Esto nos coloca ante una población joven con mayor cercanía a las nuevas tecnologías y que debería presentar menor resistencia ante su utilización, así como una mayor rapidez en su uso, puesto que ha nacido en un contexto ya mediatizado por las mismas. Pero no ha sido así.

El rechazo inicial ante las nuevas tecnologías sigue siendo alto entre las personas encuestadas (34,7%), especialmente entre las mujeres (sube a un 42,8%). Cuando se analizaba esto en las entrevistas y los grupos de discusión, los participantes tendían a mostrar su rechazo a las nuevas tecnologías por dos razones que repetían habitualmente: la no disponibilidad de este recurso en sus domicilios (por razones económicas y por no disponer de conexión a Internet en zonas rurales) y la falta de costumbre en la utilización de herramientas tecnológicas para el desempeño de su propia formación como futuros docentes (excepto en la asignatura específica de Nuevas Tecnologías), salvo para «hacer algunos trabajos de clase con Word» (entrevista 7). En general, consideramos que esta prevención inicial frente a la tecnología es un fenómeno bastante extendido en las carreras de Ciencias Sociales, frente a las ingenierías, especialmente en Magisterio (Fainhol, 2008; Díez, Terrón y Anguita, 2009).

Resultados del estudio

Tres de cada cuatro participantes, es decir, un 75%, han mostrado su acuerdo con la facilidad de realización, seguimiento y resolución de las *webquest* en el entorno Moodle y la utilización de *wikis*. Esto nos confirma el carácter intuitivo y sencillo no solo de la plataforma Moodle y de las ventajas que supone para su utilización con alumnado universitario sin especialización informática o sin mucho contacto con las nuevas tecnologías de la información, sino especialmente de la integración de las *webquest* y de las *wikis*.

Solo a un 13,7% de las personas usuarias de la plataforma virtual les resultó difícil o complicado su uso. Al preguntar en las entrevistas las razones de esta dificultad, la mayoría las situaba en causas externas a la propia implementación y estructura de la plataforma, que bastantes personas entrevistadas describían como «muy sencilla» o «accesible»; incluso una de las personas entrevistadas lo describía más expresivamente diciendo «es como para tontos» (entrevista 9).

En cuanto a la cuestión de si hubiera sido necesario realizar formación específica previa sobre la utilización de las *webquest* en el entorno Moodle para que fuera posible aplicarlas adecuadamente, solo en un 10,7% de los casos se daba una respuesta afirmativa. Con unas breves indicaciones iniciales y, sobre todo, con el uso, es suficiente, tal y como afirma el 89,3% de las personas encuestadas. Esto se vio también corroborado en los grupos de discusión, donde todos los participantes aseguraron que las orientaciones que habían recibido los primeros días de clase habían sido más que suficientes. No obstante se les dotó, dentro del aula virtual Educa, de una ayuda completa en forma de manuales en castellano, videotutoriales, cursos para aprender..., así como una *wiki* sobre cuestiones explicativas referentes a las *webquest* y las *wikis* en el entorno Moodle, un apartado de preguntas más frecuentes y, finalmente, un manual para alumnos.

Cuando se les preguntaba si había sido clara y fácil de entender esta metodología de trabajo que supone desarrollar toda una serie de tareas a través de *webquest* en la plataforma Educa de Moodle, casi el 70% de las personas consideraba que así era, aunque un 15,2% pensaba que era en cierta medida confusa o difícil. Explorando este aspecto en las entrevistas y grupos de discusión, algunos alumnos manifestaban que estaban más acostumbrados a una metodología «expositiva, donde el profesor te explica las cosas, nosotros apuntamos y luego nos examinamos de lo que nos ha dicho» (entrevista 2). En los grupos de discusión también achacaban esta dificultad a la inexperiencia: «Era la primera vez que nos enfrentamos con una metodología así y esto produce bastante confusión porque no estamos acostumbrados» (grupo de discusión 1).

Respecto a si este sistema de enseñanza es más motivador que los sistemas tradicionales, un 89% de las personas participantes está de acuerdo o muy de acuerdo. Pero también está claro que hay un núcleo de resistencia significativo (un 11%) a esta metodología, que manifiesta su rechazo. Las razones alegadas, exploradas a través de entrevistas y grupos de discusión, son algunas de las ya mencionadas anteriormente y otras nuevas: escasa disponibilidad de recursos telemáticos en los hogares (entrevistas 2, 4 y 8), aversión personal a las nuevas tecnologías (grupo de discusión 1, entrevista

3), sensación de agobio con las tareas que tienen que realizar en un tiempo determinado (grupo de discusión 2, entrevistas 6 y 7), la negociación y el debate que exige llegar a un consenso en los contenidos de la *wiki* (entrevista 4), la desconfianza ante la «posibilidad de que otro componente del grupo modifique lo que tú has hecho» (grupo de discusión 3) y el tener que romper la «rutina de dejarlo todo para poco antes del examen» (entrevista 7).

Parece que un alto porcentaje del total de respuestas (37,4%) hubiera preferido hacer las tareas presencialmente, al menos algunas de ellas. En cambio, un 53% manifiesta abiertamente que es preferible hacerlas así, de forma virtual. Al 9,6% restante le es igual hacerlo de una forma u otra. No olvidemos que la utilización de herramientas *wiki* y *webquest* dentro de la plataforma de enseñanza Educa en Moodle es una metodología *blended-learning*, no *e-learning*, es decir, que no sustituye a la docencia presencial, sino que la apoya; por lo que los usuarios han tenido todas las horas de docencia presencial en todas las asignaturas, además de este apoyo de aula virtual.

Respecto a la pregunta que se centraba en si este sistema permitía seguir un ritmo personal propio de aprendizaje, el 79,6% está de acuerdo o muy de acuerdo en que esta metodología de aprendizaje facilita un ritmo de trabajo más acorde con sus disponibilidades. Cuando esto lo contrastamos en las entrevistas y grupos de discusión, se nos dijo que esto hacía referencia a que la modalidad se adaptaba más a un proceso de aprendizaje autorregulado, que les permitía adecuarlo a sus tiempos y disponibilidad. En definitiva, como decía una de las chicas entrevistadas: «Me permite organizarme a mi ritmo y organizar mi tiempo para trabajar con mis compañeras» (entrevista 5).

La evaluación sobre la adecuación de este tipo de metodología ha sido bastante positiva. Tres de cada cuatro respuestas manifiestan que esta metodología, que utiliza herramientas *wiki* y *webquest* a través de Moodle, es adecuada para el desarrollo de las actividades de la asignatura. Aunque han expresado en las entrevistas que, en Magisterio, no puede sustituir a las actividades presenciales y de experiencia que también se han desarrollado, en todo caso, sí puede complementarlas. Destacan como aspectos importantes la mejora de la motivación (42,7%), el trabajo colaborativo (40,5%), la discusión y debate de los contenidos (37,6%), la evaluación continuada (33,3%) y la amplitud de fuentes y materiales consultados (28,7%).

En general, un 87,3% manifiesta estar satisfecho de haber participado en una asignatura con esta metodología, pues como afirmaba una de las entrevistadas: «Ahora que se habla tanto de competencias, de esta forma sí que se trabajan las dichosas competencias digitales y otras, pues vemos cómo se aplica a situaciones reales y que luego lo que hacemos se ve públicamente en la red [...] hasta mi novio ha visto algunas de

las cosas que hemos hecho y se quedó alucinado» (entrevista 4). De hecho, el 82,1% manifiesta que estaría dispuesto a participar en actividades similares en el futuro. Esto nos aporta una reflexión importante: que, a pesar del rechazo inicial que pueden tener los estudiantes de carreras de orientación social y educativa hacia el uso de las nuevas tecnologías, en la medida en que las utilizan y ven su facilidad y sentido, se muestran dispuestos a seguir empleándolas. Esto es especialmente importante para la carrera de Educación, en la que estos futuros profesionales van a enfrentarse con un entorno educativo altamente tecnificado, caracterizado por la yuxtaposición de espacios de aprendizaje que combinan lo presencial con lo virtual.

Por último, queremos destacar que, entre las dificultades más señaladas, vuelven a repetirse las que hemos reseñado anteriormente: el tiempo necesario para hacer las *webquest* propuestas en el aula virtual Educa (25,3%); el no tener conexión en el propio domicilio (22%) o no tener ni siquiera ordenador (11%) en algunos casos; la desconfianza ante el trabajo grupal (7,8%). Todo ello parece indicar que siguen siendo dificultades ajenas a la estructura interna de trabajo que genera la integración de las *webquest* en *wikis* dentro de la plataforma Moodle.

Conclusión: el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado

Lo que nos interesaba en esta investigación, en definitiva, era conocer si la concepción socioconstructivista y colaborativa del aprendizaje que supone la utilización de *webquest* y *wikis* en el contexto de la plataforma Moodle podía influir en los modelos de aprendizaje, enseñanza de los participantes en la investigación -futuros profesionales de la educación- y transformarlos y contribuir, de esta forma, a prepararlos realmente para responder a las necesidades y desafíos educativos de la sociedad actual.

De los resultados de la investigación podemos concluir que las personas participantes sí han percibido que este modelo de enseñanza y aprendizaje implica ir más allá de una visión centrada en la acumulación de contenidos, asentados en la certeza, que no le cuestionan ni le comprometen, con el fin de plasmarlos en un examen de la forma más ajustada posible al modo en que le han sido dados. Desde esta concepción, acaban percibiendo el conocimiento como algo ajeno y tienen dificultad para integrarlo en su estructura cognitiva y emocional, más allá del momento del examen. Por el contrario, han visto que el enfoque del aula virtual Educa supone una visión

del conocimiento como algo construido colectivamente, en permanente progresión y cuestionamiento, con una orientación «más performativa, discursiva y aplicativa (saber cómo) y una evaluación continuada orientada no solo a la acreditación sino también a guiar el propio aprendizaje» (Sánchez et al., 2008, p. 42).

Han constatado que esta forma de trabajar didácticamente constituye un espacio social colaborativo, horizontal, rico y plural en fuentes de información -una red social (Haro, 2009), donde el conocimiento no está cerrado y clausurado-; un estilo que representa una alternativa a la jerarquización y la unidireccionalidad tradicionales de los entornos formativos.

Han percibido, igualmente, que este modelo implica nuevos papeles, tanto para el profesorado como para el alumnado, orientados al trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo, a la expresión personal, a la investigación y a su aplicación, compartiendo recursos... Un acercamiento al saber que concibe al alumnado no como consumidor de información organizada sino como constructor de significados y de conocimiento.

Los participantes han comprendido que, en este entorno, pueden desarrollar y mejorar competencias digitales (Bosco, 2008), desde la búsqueda y selección de información y su proceso para convertirla en conocimiento, hasta su publicación y transmisión mediante diversos soportes. Pero también se pueden desarrollar competencias sociales de trabajo en equipo, debate, respeto, responsabilidad, colaboración, negociación y consenso, así como otras competencias necesarias para la sociedad actual como el aprendizaje autónomo, la capacidad crítica, la imaginación, la creatividad, la resolución de problemas, la iniciativa... Este modelo permite aproximarse a las tareas, casos y problemas desafiantes que se les plantean desde una perspectiva que posibilite su exploración desde diferentes puntos de vista, revele las cuestiones críticas, los intereses de las distintas visiones y las líneas contemporáneas de indagación.

Los usuarios han comprobado que esta metodología docente incrementa la motivación, el interés, la dedicación a la tarea y, por tanto, los resultados de aprendizaje de los propios estudiantes. El hecho de que estos tengan que realizar una tarea real o solucionar un problema del mundo real, ya no un «juego escolar» descontextualizado y alejado de la realidad ante el cual el alumnado solo tiene que memorizar o descubrir el algoritmo considerado correcto, implica un reto emocional y vital que genera una alta motivación. Además, para realizar las *webquest* era necesario utilizar recursos reales de Internet: periódicos, revistas, artículos científicos, museos virtuales, enciclopedias, etc. También hay que tener en cuenta que el producto realizado implica una repercusión pública o, incluso, un cambio social: publicarlo en la Red para que otras personas puedan conocerlo, enviarlo a personas reales para que den su opinión y lo evalúen, ponerlo

en conocimiento de la opinión pública mediante la prensa local, etc. Se trata, en suma, de no quedarse en el «juego escolar» y de dar sentido y finalidad al esfuerzo del alumnado.

Otro aspecto que facilita el uso de esta metodología docente, como ya comentamos, es la alta estructuración de la plataforma Moodle, que permite una planificación detallada del curso completo con suficiente antelación y, por lo tanto, la organización del trabajo a medio y largo plazo, así como su flexibilidad, lo que hace posible ir revisando e introduciendo cambios y aspectos no previstos, para ir adaptándola a la dinámica del curso global.

Igualmente, es un modelo pedagógico que involucra al estudiante en su proceso de aprendizaje facilitando el trabajo independiente como método didáctico, lo cual estimula y promueve una mayor independencia cognoscitiva y garantiza una participación más consciente en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, otro de los aspectos -no menos importante- que se ha valorado de esta plataforma ha sido que permite a los estudiantes obtener una retroalimentación y conocer cuáles son sus resultados en el aprendizaje de forma inmediata, lo cual implica un aumento de su motivación y los lleva a trazarse nuevas estrategias y estilos para aprender, al indicarles el profesorado aquellos aspectos que tienen que mejorar, variar o profundizar en el proceso de aprendizaje. Además de las *webquest*, otras actividades como el diario, el chat, el foro o la lista de discusión posibilitan al profesorado hacer un seguimiento permanente de los estudiantes, orientarlos y ayudarlos ante las dificultades o con la resolución de dudas. Además, las actividades diseñadas con el sistema Moodle se prestan a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, a rectificar errores (pues el alumno ve en qué está fallando).

Pero, sobre todo, les ha dado la posibilidad de utilizar de forma más pedagógica las nuevas tecnologías, favoreciendo un metaaprendizaje en el uso y aplicación de estas que posteriormente puedan aplicar en su práctica docente futura como profesores.

Discusión y limitaciones de la investigación

Es cierto que se han constatado también aspectos débiles en la utilización de este enfoque tecnológico en la formación docente: la no disponibilidad de conexión a Internet o incluso de ordenador en sus domicilios por parte de algunos de los alumnos que cursaban estas asignaturas; la falta de hábito en el uso de este tipo de metodología puesto que el resto de

asignaturas (excepto Nuevas Tecnologías) no suelen usarla y el hecho de que están más acostumbrados a una metodología de tipo más expositivo; el número de alumnado en las aulas (tanto de la Facultad de Educación como, posteriormente, en Primaria o Secundaria), no solo por lo que se refiere a tener dotación tecnológica actualizada para todos, sino en cuanto a saber cómo dar respuesta individualizada y atender simultáneamente a grupos tan numerosos dadas las ratios actuales; el aumento de las horas de dedicación que implica tanto la utilización de la plataforma como su diseño, cuando sean profesorado en activo, lo cual supone un compromiso personal de dedicación; la propia estructura tecnológica, que limita mucho la aplicación de un enfoque realmente socioconstructivo (Riera y Prats, 2008), puesto que las TIC aún siguen teniendo, en general, bastante orientación conductista (a pesar de lo mucho que se habla de inteligencia artificial).

Queda, por tanto, camino que recorrer en la mejora y adecuación de esta plataforma virtual Educa. Pero no hay duda de que la evaluación de su utilidad e impacto ha arrojado unos resultados sumamente positivos por la aportación que ha supuesto, por las posibilidades que ofrece para incorporar diferentes tipos de materiales (sitios web, clips de vídeo, documentos en diferentes formatos...), adaptarlos a las necesidades de los estudiantes, propiciar la formación en escenarios diferentes a los tradicionales del aula, establecer comunicaciones sincrónicas y asincrónicas entre los diferentes actores del acto didáctico, permitir un debate y negociación permanentes y romper las variables tradicionales de espacio y tiempo entre profesores y estudiantes, al generar un entorno de trabajo colaborativo a través de las *webquest* y las *wikis*.

En este sentido creemos que el aula virtual Educa ha ayudado a pasar de un aprendizaje unilateral a uno cooperativo; ha proporcionado una red de información que es de fácil acceso y que está en constante actualización; ha facilitado el acceso a proyectos, bibliotecas y publicaciones localizados en diferentes espacios; ha exigido al alumnado la puesta en práctica de habilidades y competencias necesarias para enfrentarse a las necesidades y desafíos educativos futuros y ha contribuido al desarrollo de la autonomía en su aprendizaje.

Todo ello nos permite calificarla como idónea para el propósito que hemos definido en este proyecto de investigación: diseñar estrategias docentes y de aprendizaje integradas en un entorno tecnológico que genere modelos de enseñanza y aprendizaje innovadores. Porque, como decíamos al inicio, de nada sirve introducir medios informáticos en las escuelas si no hay docentes capacitados para utilizarlos en el marco de un modelo de enseñanza y aprendizaje realmente innovador. Formar a los docentes para que puedan utilizar creativamente los medios informáticos en el aula es una condición necesaria para la incorporación efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Levis, 2008).

Prospectiva

Por supuesto, como dice Correa Gorospe (2005), ni Moodle, ni las *webquest*, ni las *wikis*, ni cualquier otra innovación tecnológica producen innovación docente si no hay simultáneamente un cambio sustancial en la interpretación del papel del alumnado y del profesorado y de la finalidad de la educación. «En un primer momento, no suele ser el recurso el que impone el modelo didáctico, sino que es el modelo didáctico –basado en las concepciones del profesor sobre cómo cree que debe enseñar y aprender y su repertorio de estrategias docentes– el que modela el uso del recurso. Aunque a medida que se domina el recurso y se reflexiona sobre las posibilidades que ofrece, el docente puede ampliar y transformar profundamente sus concepciones sobre la enseñanza y avanzar en otros roles y modelos docentes» (Sánchez y otros, 2008, p. 41). De ahí la importancia de seguir investigando en el futuro estas posibilidades de cambio en las formas de enseñar a propósito de la utilización de estas herramientas.

Cambiar las prácticas y concepciones pedagógicas de los docentes y del propio alumnado respecto al uso de las TIC en educación es un proceso lento, que exige tiempo, formación y voluntad decidida. Hay profesorado y alumnado motivados que se caracterizan por experimentar de forma permanente y no necesitan grandes apoyos ni estímulos. Pero el problema es generalizar y extender la innovación pedagógica al conjunto del colectivo de la comunidad educativa de forma que el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje deje de ser una novedad y se convierta en una práctica habitual en el sistema educativo. Este es el gran reto.

Referencias bibliográficas

- BARBA, C. (2002). La investigación en Internet con las WebQuest. *Comunicación y Pedagogía*, 185, 62-66.
- BASKERVILLE, B. Y ROBB T. (2005). Using Moodle for Teaching Business English in a CALL Environment. *Paccall Journal*, 1 (1), 138-151.
- BRUNNER, J. J. (2003). *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BUTCHER, P. (2008). Online Assessment at the Open University Using Open Source Software: Moodle, Openmark and More. En F.KHANDIA (Ed.), *12th CAA International*

- Computer Assisted Assessment Conference: Proceedings of the Conference on 8th and 9th July 2008 at Loughborough University* (65-78). Loughborough (Reino Unido): Loughborough University.
- CHAO, I.T. (2008). Moving to Moodle: Reflections Two Years Later. *EDUCAUSE Quarterly*, 31 (3), 46-52.
- CORREA GOROSPE, J. M. (2004). El webquest en la enseñanza universitaria: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 17, 171-186.
- (2005). La integración de plataformas de *e-learning* en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 37-48.
- CURCÓ MURILLO, V. (2008). Elaboració de materials didàctics amb Moodle a l'àrea de física i química. Creació d'un entorn virtual d'aprenentatge. *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària*, 9, marzo, 13-16.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., TERRÓN BAÑUELOS, E. Y ANGUITA, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el «techo de cristal» en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), 19-32.
- DODGE, B. (1995). WebQuests: a Technique for Internet-Based Learning. *Distance Educator*, 1 (2), 10-13.
- ENGSTRÖM, Y. Y COLE, M. (1997). Situated Cognition in Search of an Agenda. En D. KIRSHNER Y J. A. WHITSON (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (301-309). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- FERNÁNDEZ, E. Y CORREA GOROSPE, J. M. (2008). Integración de las TIC en proyectos colaborativos mediante apadrinamientos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 57-67.
- GASKILL, M., McNULTY, A., BROOKS, D. (2006). Learning from WebQuests. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (2), 133-136.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro: «realfabetización» digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 191-206.
- HAN, Y. (2004). Digital Content Management: the Search for a Content Management System. *LibraryHiTech*, 22 (4), 355-365.
- LAVE, J. (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. En D. KIRSHNER Y J. A. WHITSON (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (17-35). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

- LEONTIEV, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- LURIA, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- MARCH, T. (2003). The Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61 (4), 42-47.
- MARGELÍ VOELP, S. Y MURIA, S. (2008). Moodle, un entorno virtual colaborativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 60-61.
- PABLOS PONS, J. DE Y SANCHO GIL, J. M. (2003). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza. En J. DE PABLOS PONS (Coord.), *La tarea de educar: de qué hablamos cuando hablamos sobre educación* (113-151). Madrid: Biblioteca Nueva.
- PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J. Y PAULÍ HECHAVARRÍA, G. (2008). Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 5 (10), 1-10.
- POLLY, D. Y AUSBAND, L. (2009). Developing Higher-Order Thinking Skills through WebQuests. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26 (1), 29-34.
- RIERA, J. Y PRATS, M. Á. (2008). Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. Proyecto Eduticom. *Educación*, 40, 29-40.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROMERO C., GONZALEZ P., VENTURA S. (2009). Evolutionary Algorithms for Subgroup Discovery in e-learning: A Practical Application using Moodle Data. *Expert Systems with Applications*, 36 (2 parte 1), 1632-1644.
- SÁNCHEZ, J. A., MUNTADAS, M., SÁNCHEZ, C. A. (2008). El campus virtual de la Universidad de Barcelona. Modelos de enseñanza y aprendizaje emergentes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 33-43.
- SANCHO GIL, J. M. (2007). El (difícil) papel de las TIC en la personalización de la enseñanza. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15 (4), 30-34.
- SCHWEIZER, H. Y KOSSOW, B. (2007). WebQuests: Tools for Differentiation. *Gifted Child Today*, 30, (1), 29-35.
- SEGRS, E. Y VERHOEVEN L. (2009). Learning in a Sheltered Internet Environment: The Use of WebQuests. *Learning and Instruction*, 19 (5), 423-432.
- VÁZQUEZ FRANCO, S. (2008). MOODLE: un software por y para docentes. *Padres y Maestros*, 315, 38-39.

- VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Fuentes electrónicas

- BOSCO, A. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado: lineamientos, actualidad y prospectiva. *Razón y Palabra*, 13. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/abosco.html>
- DOUGIAMAS, M. (2002) Interpretative Analysis of an Internet-Based Course Constructed Using a New Courseware Tool Called Moodle. Recuperado de <http://www.moodle.org>
- FAINHOLC, B. (2008). Modelo tecnológico en línea de aprendizaje electrónico mixto (o «blended-learning») para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 21. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/21/fainholc.pdf>
- HARO, J. J. DE (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado de <http://www.pangea.org/dim/revistaDIM13/Articulos/juanjosedeharo.doc>
- LEVIS, D. (2008). Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina? *Razón y Palabra*, 13. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>
- MORAL PÉREZ, M. E. DE Y VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 73-83. Recuperado de <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- SUÁREZ GUERRERO, C. (2009). Estructura didáctica virtual para Moodle. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado de <http://www.pangea.org/dim/revistaDIM13/Articulos/cristobalsuarez.doc>

Dirección de contacto: Enrique Javier Díez Gutiérrez. Universidad de León. Facultad de Educación. Campus de Vegazana. Despacho 146; 24071, León, España. E-mail: enrique@unileon.es

Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados

Specific Measures for Dealing with Diversity in Compulsory Secondary Education (ESO), Based on the Perceptions of the Agents Involved

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-075

Odet Moliner García
M.^a Auxiliadora Sales Ciges
Reina Ferrández Berruenco
Lidón Moliner Miravet
Robert Roig Marzá

Universidad Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Castellón, España.

Resumen

El presente trabajo ofrece un análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana, concretamente de los procesos de asignación del alumnado a los recursos específicos y de las concepciones, percepciones, opiniones y emociones respecto de la escolarización de alumnos considerados con necesidades específicas de apoyo educativo, en la terminología de la actual Ley Orgánica de la Educación (LOE). Mediante dos estudios de caso se analizan las percepciones de profesionales de la educación y alumnos de dos centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre tres estos temas: a) proceso de adscripción y derivación del alumnado a los recursos específicos; b) funcionamiento y grado de satisfacción con cada uno de ellos y c) carácter incluyente o excluyente del recurso en términos académicos y socioemocionales. Se presentan los resultados obtenidos mediante entrevistas, grupos de discusión, autoinformes y documentos de centro; destacan: a) los procedimientos de derivación del alumnado son los que establece la normativa, pero no se agotan previamente las medidas de atención a la diversidad de carácter general;

b) en cuanto a la eficacia, destacan los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y, por el contrario, se relativiza la eficacia del Programa de Acogida (PASE); y c) se cuestiona el carácter incluyente de estos recursos, al comprobar que la asistencia de alumnos a un grupo específico influye en sus relaciones con los compañeros de las aulas de referencia. En definitiva, esta investigación es una oportunidad para la crítica reflexiva sobre cómo se está desarrollando la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria y alerta sobre los «peligros» que pueden encerrar algunas prácticas legitimadas políticamente, porque no hay evidencias de que contribuyan a la calidad educativa en cuanto a diversidad y equidad.

Palabras clave: Educación Secundaria, diversidad, programas especiales, integración, programas de educación compensatoria, ubicación de estudiantes.

Abstract

This study presents an analysis of the specific measures used for dealing with diversity in the Valencian Region, particularly the processes utilized to assign pupils to specific resources and the conceptions, perceptions, opinions and emotions involved concerning the schooling of pupils considered to have specific educational support needs in the meaning of the current Spanish Education Act (LOE). The perceptions of education professionals and pupils at two schools in the compulsory secondary education (ESO) system are analyzed in two case studies examining three topics: a) the process by which pupils are assigned and referred to specific resources; b) the operation of each resource and its satisfaction level and c) the inclusive or exclusive nature of the resource in academic and socio-emotional terms. The results are presented after an analysis of the contents of the information obtained through interviews, discussion groups, self-reporting and school documents. The discussion of the results covers these findings: a) The procedures for referring pupils are the procedures established by legislation, but the general measures available for coping with diversity are not exhausted before referral procedures are engaged; b) in the assessment of effectiveness, monitoring and remedial programmes (PROA programmes) and the curriculum diversity programme (PDC programme) are rated as outstanding, and the effectiveness of the reception programme (PASE programme) is shown to depend on context; and c) its inclusive nature is questioned, with awareness of how aid to a specific group affects relations with peers in the benchmark classrooms. In short, this research provides an opportunity for critical reflection on how diversity is being addressed in compulsory secondary education, alerting us to the “dangers” potentially involved in some practices that have gained political legitimacy without showing evidence of making any contribution to educational quality in terms of diversity and equity.

Key words: secondary education, diversity, special programmes, mainstreaming, compensatory education programmes, student placement.

Introducción

Nuestros sistemas educativos han experimentado en los últimos años avances espectaculares. En plena etapa de lo que Esteve (2003) denomina la tercera revolución educativa, se nos van planteando nuevos problemas y retos, derivados de que el éxito de escolarizar al cien por cien de los alumnos implica escolarizar al cien por cien de los conflictivos, de los agresivos y de los que tienen más dificultades para aprender, en definitiva a todos.

La extensión de la Educación Secundaria Obligatoria en España amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años. En esta etapa la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de los estudiantes confluye con otros factores asociados al profesorado, como su escasa formación pedagógica y sus limitadas competencias para gestionar esa diversidad. El profesor de Secundaria debe replantearse su situación y considerar que todos los alumnos son diferentes (Jiménez e Illán, 1997).

Las reformas educativas de los últimos años han prestado mucha atención a la diversidad y a la formación del profesorado, lo cual ha generado un aumento de la literatura sobre estos temas en la Educación Secundaria Obligatoria (Colmenero, 2006; De Haro, 2009; Moliner, 2004; Moliner, Sales, Traver et ál., 2008, Moreno, 2006). Este trabajo es una oportunidad para la crítica reflexiva sobre cómo se está desarrollando la atención a la diversidad en dicha etapa y alerta sobre los «peligros» que en ocasiones pueden encerrar unas prácticas que se institucionalizan sin evidencia alguna de que contribuyan a la calidad educativa en cuanto a diversidad y equidad. El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad, puesto que atiende a la singularidad y a la diversidad humanas en su diferencia. Esta, lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001), aunque es cierto que, según Nussbaum (2006), las personas y colectivos diferentes no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto. En este sentido, en la mayoría de los centros, se desarrollan prácticas compensadoras asimilacionistas, que contribuyen a que la diversidad se perciba como un problema y a que se mantenga el estatismo pedagógico, es decir, a que se perpetúe el statu quo en lugar de procurar la transformación y la inclusión (Ainscow, 1995, 1999).

Sin embargo, la observación de nuestras instituciones educativas nos alerta de que estas, pretendiendo dar una respuesta a la diversidad, promueven programas «específicos» o «especiales» que pueden ocasionar la proliferación de grupos diferenciados con un gran componente segregador, y dejan sin cuestionar los procesos desencadenantes de la «exclusión educativa». Uno de estos procesos es, sin duda, la

delegación de responsabilidades por parte del profesorado de las aulas ordinarias en los especialistas.

Algunos autores, como Fulcher (1989), consideran probable que en nuestros centros, y dentro de la normalidad, se produzcan nuevas formas de segregación, mediante lo que Slee (1996) denomina prácticas divisorias (*dividing practices*). Martínez (2005) apunta que tales medidas, recursos o prácticas pueden acabar convirtiéndose en remedios susceptibles de generar itinerarios paralelos para determinados alumnos, y provocar, en algunos casos, lo que Young (2000) denomina *exclusión interna*, alumnos juntos en los centros pero divididos por el currículo.

Son, en definitiva, recursos con los que se va parcheando la realidad educativa sin medir las consecuencias para aquel alumno que se considera diverso, distinto, o especial, es decir, aquel al que, en palabras de Escudero et ál. (2009), no se deja del todo fuera, pero tampoco se lo incluye de modo efectivo en un currículo y en una enseñanza de calidad que lo ayuden a lograr los aprendizajes necesarios. Así, se crean múltiples opciones alternativas y marginales dirigidas a los estudiantes que no van bien, que molestan en las clases ordinarias, que no dan el nivel.

Desde el ámbito normativo, vemos cómo en todo el Estado español, los centros de Educación Secundaria Obligatoria, dentro de su Plan de Atención a la Diversidad, planifican y evalúan el desarrollo y funcionamiento de los programas específicos. Nos referimos a Programas de Diversificación Curricular, Programas de Adaptación Curricular en Grupo, Programas de Compensatoria o cualquier recurso «extraordinario» que se genera en un centro para atender a los alumnos con ciertas dificultades, normalmente aquellos en los que se ha detectado una «necesidad específica de apoyo educativo». Estas evaluaciones forman parte de las tareas habituales de gestión administrativa, aunque, al estar altamente burocratizadas, proporcionan una información bastante anodina sobre los recursos; se limitan a concretar el número de alumnos beneficiarios, su tipología, el personal adscrito, los recursos materiales, los resultados de encuestas y de rendimiento. Pero no es frecuente detenerse a examinar las concepciones, percepciones, opiniones y emociones acerca de estos alumnos considerados en situación de desventaja. Y menos frecuente es que se pregunte al profesorado, a las familias, a los especialistas y al propio alumnado sobre la atención educativa que están recibiendo.

La proliferación, en los últimos años, de los recursos específicos para atender a la diversidad en los centros nos lleva a indagar sobre cómo se han ido implementando e institucionalizando, a cuestionar su carácter incluyente y a advertir de su potencial excluyente, ya que permiten que algunos estudiantes recorran el último tramo de su escolarización en la periferia del sistema.

En la Comunidad Valenciana las medidas de atención a la diversidad en la ESO vienen reguladas por la Orden de 18 de junio de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia (DOGV, 29-06-99). Según esta norma dichas medidas, se clasifican en:

- Generales, que van dirigidas a todos los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria y son: concreción del currículo, opcionalidad, actividades de refuerzo, permanencia un año más en el mismo curso, orientación educativa, psicopedagógica y profesional y tutoría.
- Específicas, dirigidas a los alumnos con necesidades educativas específicas, que son: adaptaciones curriculares individuales significativas, adaptaciones de acceso al currículo, Programa de Diversificación Curricular (PDC) y Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG).

Estas medidas se proponen para que el alumnado de cada centro encuentre respuesta a sus necesidades educativas, especialmente aquel que pertenezca a minorías étnicas, que esté en una situación social o cultural desfavorecida, que presente dificultades graves de aprendizaje y de convivencia, o que padezca discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas. La normativa establece que se deben aplicar de forma continua y progresiva, de manera que el desarrollo de las medidas generales favorezca la atención a la diversidad del conjunto del alumnado y haga, por tanto, disminuir el número de alumnos y alumnas que requieren la adopción de medidas específicas.

La derivación de un alumno a las medidas específicas de atención a la diversidad viene precedida de una evaluación psicopedagógica, que en la Comunidad Valenciana está regulada por la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte. En ella se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento para su formalización. La realizan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional y los gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados, en colaboración con el equipo de profesores y con los padres o tutores legales. El informe psicopedagógico es un requisito necesario para la adopción de las medidas específicas: adaptación de acceso al currículo, adaptación curricular individual significativa, Programa de Diversificación Curricular y Programa de Adaptación Curricular en Grupo.

Por otra parte, en la Comunidad Valenciana, la Educación Compensatoria está contemplada en la Orden de 4 de julio de 2001, de la Consejería de Cultura y Educa-

ción (DOG, 17-07-01). La finalidad de esta orden es velar por el derecho a la igualdad de los alumnos con necesidades de compensación educativa, de modo que superen la situación de desigualdad y alcancen los objetivos de cada etapa. En el apartado segundo de esta orden, se considera entre sus destinatarios a aquellos alumnos que presentan retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrantes o refugiados, así como a aquellos que presentan dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Esta norma propone actuaciones generales para prevenir y compensar las desigualdades, planes y programas de compensación educativa, especialmente para la adquisición de la lengua de acogida. Con este fin, se proponen en nuestra comunidad dos medidas específicas de apoyo educativo: el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) y los Programas de Acompañamiento Escolar y los de Apoyo y Refuerzo Educativo (PROA).

Últimamente se constata un gran aumento de los programas específicos, cuyo caso más llamativo es el del Programa PASE: desde su puesta en funcionamiento con carácter experimental en el año 2005 en 15 centros de Secundaria, actualmente está implantado en 82 centros. El número de aulas de este programa se ha multiplicado por 10, pasando de 16 a 164 aulas en tres años. Por su parte, el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) multiplicó casi por cuatro el número de centros que lo aplican, pasando de 16 centros en el 2004-05 a 56 centros en el curso 2008-09, y el Programa de Refuerzo y Apoyo al IES (PROA), en la misma línea, pasó de 16 a 79 centros en cuatro años. El Programa de Diversificación Curricular es el más extendido y su desarrollo pasó de 306 centros en el curso 2004-05 a 353 en el curso 2008-09. Finalmente, en cuanto a los Programas de Compensatoria, en el curso 2004-05 se autorizaron 133 en IES y 214 en el curso 2008-09.

Estos datos marcan una tendencia a derivar al alumnado a recursos alternativos al aula ordinaria, a pesar de que la propia normativa advierte de que, al tratarse de medidas específicas, solo se han de aplicarse cuando el alumnado no encuentre respuesta en las otras medidas de atención a la diversidad o de compensación educativa que se desarrollen en el centro.

¿A qué se debe este aumento de medidas específicas? ¿Cómo se hace la asignación y ubicación del alumnado? Para ahondar en estas cuestiones y entender cuáles son los criterios y mecanismos que utilizan los centros de Secundaria hemos desarrollado estos estudios de caso.

Estudio de caso sobre las medidas específicas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana desde las percepciones de los agentes implicados

Objetivo y preguntas de investigación

Este trabajo pretende analizar los procesos de «reubicación» del alumnado, y ver si las medidas específicas, en principio incluyentes, pueden derivar en mecanismos generadores de exclusión.

El objetivo general del estudio es *indagar en las percepciones de los colectivos implicados (alumnado, profesorado y demás profesionales de la educación) sobre el funcionamiento y la satisfacción con los recursos específicos de atención a la diversidad en la ESO y sobre su carácter incluyente.*

Se trata de conocer cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y cuál es su situación personal en términos académicos y socioemocionales, sin olvidar que la calidad de aquella resultará de la interacción entre las condiciones personales del alumno y las características del centro.

Siguiendo la propuesta de Stake (1998, p. 26), preferimos enunciar *temas (issues)* como estructura conceptual y *preguntas temáticas* como las preguntas básicas de la investigación. Así, los temas permiten delimitar o hacer aflorar problemas y, a partir de ellos, las preguntas temáticas ayudarán a organizar los dos estudios de caso que presentaremos.

Los temas concretados son:

- Proceso de derivación y adscripción del alumnado a los recursos específicos.
- Funcionamiento y grado de satisfacción de los implicados en cada uno de ellos.
- Carácter incluyente o excluyente de cada recurso.

Las preguntas de investigación son:

- ¿Los procesos de asignación del alumnado (criterios, procedimiento, protocolos...) a las medidas específicas para la atención a la diversidad se realizan en función de la normativa? Si no es así, ¿cuáles son los criterios que priman en cada caso?

- ¿Qué opinión existe en el centro sobre el funcionamiento de tales medidas específicas en términos académicos y curriculares?
- ¿Cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo en términos socioemocionales?
 - ¿Cuáles son las percepciones y opiniones de los agentes educativos sobre el carácter incluyente o excluyente de las medidas específicas de atención a la diversidad?
 - ¿Se plantean cómo la reubicación en un determinado recurso afecta a las vivencias escolares y personales del alumnado? ¿Creen que esta situación afecta a la autoestima y a las expectativas del alumno, a las expectativas de las familias y a las del profesorado?

Metodología

Hemos diseñado un estudio de casos múltiple, concretamente de dos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Castellón. La selección de los casos se hizo con el criterio que apunta el Grupo LACE (1999, p. 8) de la Universidad de Cádiz: «Sea cual sea el caso que seleccionemos, en última instancia, lo importante es que consigamos acceso al mismo. Esto significa que no podemos obligar a ningún centro a que nos admita en él y participe en el proceso. Dicho de otra manera, tenemos que optar por un centro que admita nuestra presencia y su participación voluntariamente».

La negociación del acceso al campo se hizo con la dirección en un centro y con el psicopedagogo en el otro; ambos, a su vez, nos facilitaron el acceso al resto de grupos implicados: equipo directivo, profesores de los recursos específicos, profesores ordinarios y alumnos. En el primer contacto con el centro, la información se explicó verbalmente y por escrito. Mediante una carta de presentación del grupo de investigación se informó de las condiciones del estudio a la dirección del centro, al profesorado y al psicopedagogo. La negociación con el alumnado fue bastante más informal y se limitó a la información sobre el proyecto por parte del psicopedagogo y de los profesores de los recursos específicos.

Los *informantes* de cada uno de los casos se resumen en las tablas que siguen:

TABLA I. Informantes caso A

Dirección		Psico.	Prof. específicos			Prof. ordi.		Alumnado		
Dir.	J.E.		PDC	PROA	Comp.	Con	Sin	PDC 3.º	PDC 4.º	PROA
I	I	I	4	2	2	3	3	6	8	19
2		I	8			6		33		

TABLA II. Informantes caso B

Dirección		Psico.	Prof. específicos		Prof. ordi.		Alumnado
Dir.	J.E.		PASE		Con	Sin	PASE
0	I	I	I	I	I	I	11
I		I	2		2		11

De todas las *estrategias y técnicas* propias de una investigación de estudio de caso, nos hemos centrado en cuatro: la entrevista, el grupo de discusión, los autoinformes (Bogdan y Biklen, 1982) y la recogida y análisis de información documental.

Respecto del *tratamiento y análisis de la información*, hemos optado por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0., basado en la construcción de teorías o modelos que surgen de la codificación y que reduce las tareas mecánicas derivadas de este proceso.

Con objeto de *garantizar los principios éticos* de la investigación se entregó a cada centro el informe completo para que los informantes tuvieran ocasión de debatirlo antes de que se difundieran los resultados.

Resultados

Los resultados que presentamos en este apartado son de carácter descriptivo y resumen las percepciones de los informantes sobre los tres temas fundamentales de cada caso. Basándonos en los estudios de Pajares (1992), entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Caso A

El primer centro acoge a 773 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos; la franja de edad oscila entre 12 y 20 años, lo cual supone una

mezcla de intereses y problemáticas bien diferenciados. El alumnado es el reflejo de la sociedad multicultural en la que vivimos: hay 23 nacionalidades diferentes con un 22% de alumnos de otros países en la ESO, un 15% en el Bachillerato y un 1,5% en los ciclos formativos. El centro, que cuenta con 90 profesores, realiza y participa en diferentes programas y proyectos educativos del municipio: jornadas lúdico-recreativas, jornadas de puertas abiertas para dar a conocer la oferta educativa, proyectos de intercambio con un centro educativo de una ciudad hermanada, proyecto Leonardo para prácticas en empresas de otro país, Programa de Compensatoria para el alumnado de nueva incorporación, Programa de Diversificación Curricular, Plan de Calidad, encuentros musicales entre varios institutos de otras comunidades, programa PROA, Plan de Fomento de la Lectura, proyecto de jardín botánico del alumnado de Ciencias Naturales, proyecto de trabajo «telecolaborativo» con institutos de otras comunidades, programa de modelo de parlamento europeo para alumnos de primero de Bachillerato.

Las medidas específicas de atención a la diversidad de que dispone son: Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS), Programa de Compensatoria, PDC y PROA.

En relación con *la primera cuestión, sobre los procesos de derivación del alumnado*, estos difieren según la medida o recurso, pero coinciden, en general, con los que determina la normativa. Los criterios que tienen más peso para la derivación son:

- Para las ACIS, el nivel de competencia.
- Para el Programa de Compensatoria, que sean alumnos de nueva incorporación, extranjeros o de otras comunidades con menos de dos años en la comunidad.
- Para el PDC, la edad, las dificultades de aprendizaje, el desfase de dos cursos y el interés por obtener el título de graduado. En general, el profesorado considera muy importante para el éxito del programa llevar a cabo una buena selección del alumnado: «La respuesta es adecuada siempre y cuando se seleccione bien a los alumnos y no se permita... a ver, se procure que sea gente que realmente tiene dificultades de aprendizaje. Si son actitudinales, pasa lo que me está pasando a mí este año: estoy a gusto, ellos también están a gusto, todo bien [...] pero veo que tengo una alumna en concreto que se aburre muchísimo y que podría estar sacando notables en un cuarto normal, y en cambio, tengo un par de personas que no saben nunca de qué estoy hablando». (1E.PE.1). Por su parte, los profesores ordinarios, cuando proponen a un alumno para el PDC en las evaluaciones, se fijan en que, sea de los que «se esfuerzan, pero les cuesta» o de los «que no llegan» (1GD.PO.3).

- Para el PROA, los criterios son la falta de hábitos de estudio o de trabajo y la falta de ayuda en casa.

Sobre quién decide y cómo se decide la incorporación de un alumno a un programa, la dirección del centro y la psicopedagoga opinan que, en general, se comenta con el tutor en la junta de evaluación y la psicopedagoga hace una evaluación psicopedagógica, tras la cual se habla con la familia para ver si está de acuerdo en que se incluya al alumno en el programa específico.

- En cuanto a las ACIS, el equipo directivo considera que es en la junta de evaluación y en la evaluación psicopedagógica donde se determina la atención individualizada con la maestra de Pedagogía Terapéutica.
- Respecto del Programa de Compensatoria, el equipo directivo considera que la adscripción al recurso no la decide nadie en concreto, puesto que las condiciones o criterios ya están en el Plan de Compensatoria y es un acuerdo establecido. El profesorado ordinario muestra gran desconocimiento sobre el Programa de Compensatoria; alguno considera que es solo para el alumnado de nueva incorporación que desconoce la lengua o también para alumnao autóctono que necesita reforzar el valenciano. En cuanto a quién toma la decisión, el profesorado ordinario observa que no interviene directamente, sino que se le comunica al tutor, y apunta que «directamente te los cogen de clase» (1GD.PO.2). En realidad, desconocen cómo se toma la decisión, pero suponen que «como es para enseñar valenciano, se hace de forma inmediata cuando llega al instituto un estudiante que no sabe valenciano, y no se hace ninguna evaluación» (1GD.PO.2).
- EN EL CASO DEL PDC, hay acuerdo en que los que proponen al alumnado son los tutores y la junta de evaluación junto con la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación. Los profesores ordinarios consideran que los candidatos se sugieren en las evaluaciones, pero, al final, no son ni mucho menos los que ellos indican, sino que quienes deciden realmente si van o no son los propios estudiantes y sus padres. El profesorado ordinario muestra cierto desconocimiento sobre cuál es el proceso de asignación: «Lo que suponemos que pasa es que el jefe de estudios confecciona una lista con los alumnos sugeridos por los profesores y va consultando a los estudiantes y a las familias» (1GD.PO.5). Pero ignoran si se requiere un informe psicopedagógico y qué es lo que hace exactamente el profesor en el proceso.

- En cuanto al PROA, es el equipo docente quien propone y se decide en junta de evaluación. Antes de la primera evaluación ya funciona el PROA, por tanto, hay casos que se detectan previamente, sobre todo entre el alumnado de nueva incorporación que se asigna directamente al recurso. El criterio fundamental es la falta de hábitos y ello se detecta a lo largo del curso. Se requiere la autorización de las familias. En general, tanto por parte del profesorado como de las familias, hay gran aceptación del recurso, porque es un refuerzo y es fuera del horario lectivo.

Respecto a *la segunda pregunta de investigación, sobre el funcionamiento de las medidas específicas en términos académicos y curriculares:*

- Sobre el Programa de Compensatoria, el profesorado destaca la diferencia entre el alumno que ha estado escolarizado previamente, cuyo progreso se constata con rapidez, y el que no. En el programa solamente se enseña la lengua autóctona, el valenciano, y no comprende acciones para la erradicación del racismo y la promoción de la interculturalidad.
- Sobre el PDC, se considera que «un 80% del alumnado ha tenido éxito, puesto que ha continuado en el sistema educativo, en los ciclos formativos, no en Bachillerato» (I.E.P.1). Aunque la valoración de eficacia se refiere a percepciones de «salud del centro» más que a rendimiento académico.
- En cuanto al PROA, piensan que es necesario, que los alumnos asisten a gusto y que promueve la integración. El alumnado responde al perfil de Compensatoria y piensan que el gran número de alumnos que asiste puede influir en los resultados satisfactorios del programa.
- El profesorado ordinario considera que, aparte de los recursos específicos, la estrategia que mejor funciona para atender a la diversidad son los grupos flexibles y piensan que no podría hacerse de otra manera.

En cuanto a *la tercera cuestión, sobre cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo en términos socioemocionales*, los resultados apuntan que:

- Respecto del Programa de Compensatoria, el equipo directivo considera que «el alumnado de Compensatoria está encantado en el recurso porque de lo contrario no podría seguir el ritmo normal de las clases. En el momento en

que estos alumnos han de volver al aula ordinaria, se resisten y quieren seguir en el aula de recursos porque lo tiene más fácil» (1E.D.1). En este sentido, el profesorado del Programa de Compensatoria considera que el alumnado va contento a sus aulas, porque le resulta más fácil aprobar. Tienen más confianza con el profesor, se crea un ambiente más sano y existe mucho compañerismo. Estos alumnos intentan pasar inadvertidos, consideran que no son nadie y se quejan de que el resto de compañeros del aula ordinaria son racistas con ellos y se sienten agredidos verbalmente. El profesorado ordinario considera que estos alumnos y el resto viven en mundos paralelos, no se relacionan y hacen grupitos según nacionalidades.

- Sobre el PDC, el propio alumnado afirma que la asignación al programa «me causó cierta preocupación al principio, me sentía confuso porque no sabía realmente de qué se trataba, no tenía información y no sabía con qué me iba a encontrar» (1A.A.2). Algunos afirman haberse sentido como «tontos» y diferentes, aunque con el tiempo han entendido que «era lo mejor para ellos». Afirman que su autoestima ha aumentado y que se sienten más capaces de hacer cosas, a la vez que motivados para obtener el graduado y porque el profesorado se preocupa por ellos. En definitiva, se sienten afortunados por haber entrado en el recurso y no parecen tener una baja autoestima puesto que la mayoría afirma gustarse tal cual es. Cuando se refieren al aula ordinaria de referencia, consideran que el profesor no los trata igual, se notan discriminados y consideran que sus compañeros los hacen sentirse un poco tontos e inferiores. Sin embargo, no todos los alumnos opinan lo mismo, puesto que algunos se creen en igualdad de condiciones con el resto de compañeros, ni diferentes ni con limitaciones académicas. El profesorado ordinario se centra en las autopercepciones de los estudiantes como «vagos», es decir, el definirse a sí mismos como 'vagos' les sirve como mecanismo de defensa para no admitir que tienen dificultades. Sin embargo, no hay unanimidad y, mientras algunos profesores consideran que el alumno se siente segregado del grupo de referencia, otros no lo perciben así.
- Respecto al PROA, el profesorado opina que los alumnos reconocen que les faltan recursos para seguir el ritmo. Creen que no se sienten inferiores, sino que se les está dando una oportunidad y van a gusto al recurso. El alumnado afirma sentirse bien, incluso alguno pide ingresar en él voluntariamente. Trabajan en un ambiente relajado, encuentran a los suyos aquí, se ven atendidos y acompañados, dicen saber que no son muy listos y que necesitan ayuda. En cuanto a cómo se sienten respecto de sus compañeros del aula ordinaria hay

diversidad de opiniones: parte de ellos se siente a gusto en las dos clases, otra parte se siente a gusto en el aula ordinaria pero no con los del PROA y, finalmente, los hay que consideran que se llevan mucho mejor con los del PROA que con los compañeros del aula ordinaria. Respecto a las familias, según la opinión del profesorado, «no existe relación, no hay excesivo interés, pero en general están agradecidas y valoran que exista este recurso» (1E.PE.5).

Caso B

En este caso nos centramos en el programa PASE, que se imparte en dos aulas de un centro público de Enseñanza Secundaria Obligatoria ubicado en la provincia de Castellón. Debido a la naturaleza del programa, en las aulas dedicadas a este recurso específico se encuentran alumnos de múltiples nacionalidades: la procedencia rumana es la más frecuente (73%), un 9% es de procedencia china, un 9% de Hungría y otro 9% de procedencia magrebí. El tiempo de permanencia en España varía de seis meses a un año: el 45,5% de los participantes ya lleva un año, seguido del 18,5% que lleva nueve meses, y el resto, entre nueve y seis meses.

Respecto de *la primera cuestión, sobre los procesos de asignación del alumnado al recurso*, el equipo directivo considera que básicamente son dos: que sean alumnos de nueva incorporación y que no tengan competencia lingüística en el idioma de acogida. «Quien tomaba la decisión inicialmente y seleccionaba al alumnado eran el jefe de estudios y el inspector mediante una entrevista, pero ahora se ofrece el programa al alumnado en el momento en que se matricula» (2E.D.1). El psicopedagogo matiza que «el que decide es un equipo docente, encabezado por el jefe de estudios y asesorado por el psicopedagogo» (2E.P.1). El profesorado ordinario coincide en que el criterio es el desconocimiento de la lengua y que de la selección se ocupa el Departamento de Orientación. El alumnado afirma que son el jefe de estudios, el psicopedagogo, el profesor e incluso la secretaria los que informan al alumnado sobre el recurso y los que le ofrecen la posibilidad de estar en él. Acerca de cómo se realiza la derivación del alumnado al programa, en la mitad de los casos (55%) se hizo mediante una entrevista al alumno y a sus padres, en el 27%, se aplicó una prueba oral para establecer el nivel de competencia lingüística y en el 18%, se les comunicó que irían directamente al recurso específico. La mitad de los alumnos considera que no se les pide opinión sino que se les ofrece directamente, aunque en el 27% de los casos sí se tuvo en cuenta su parecer y, en el 9%, se les preguntó si se consideraban capaces de estar en el aula ordinaria. A la mayoría (64% de los casos) no les pareció mal la decisión de ser derivados al programa porque no sabían nada del idioma.

En cuanto a *la segunda cuestión, sobre el funcionamiento del recurso*, los profesores no creen que sea muy eficaz porque, en teoría, los alumnos deberían permanecer en él entre tres y seis meses y muchos asisten todo el año (excepto los rumanos). La eficacia de este programa se relativiza bastante y no hay acuerdo ni datos sobre su valoración, puesto que es reciente y no hay resultados todavía. A pesar de ello, se solicita a la Administración, porque en el centro se escolariza alumnado con ese perfil, y, además, se considera necesario por un motivo fundamental: permite aliviar el aula ordinaria del alumnado que no entiende el idioma, puesto que «el alumnado de nueva incorporación no puede comunicarse y no puede estar en el aula ordinaria» (2E.PO.1). El profesorado considera que sería necesario acompañarlo con un Programa de Compensatoria, lo cual es una paradoja, porque precisamente este recurso debería plantearse como medida extraordinaria cuando no funcionan otras medidas compensadoras. En opinión de los alumnos, es efectivo para mejorar la comprensión y expresión de la nueva lengua, pero muy pocos admiten, además, haber adelantado en la comprensión de otras materias. En general no aprecian inconvenientes, pero algunos apuntan la limitación de no poder expresarse en el idioma que aprenden y perder demasiado tiempo en el aula del recurso -lo cual los coloca en desventaja con respecto a los compañeros del aula ordinaria- y realizar actividades demasiado simples. La mayor parte de los cambios experimentados por el alumnado se refieren a aspectos sociales y de clima de aula, pero muy pocos aprecian una mejora en los dos idiomas oficiales como para poder asistir al aula ordinaria el próximo curso.

La tercera cuestión hace referencia a cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado en términos socioemocionales y, en este sentido, el profesorado de las aulas PASE expresa dos opiniones contrapuestas sobre si el alumnado se siente segregado del resto o no. Opina que «estos alumnos en el aula ordinaria se encuentran desfasados, se aburren, se encuentran perdidos, no cogen el ritmo» (2E.PE.1) y que los mayores problemas vienen al evaluarlos, pues no saben cómo hacerlo. El profesorado ordinario, por su parte, considera que la integración de los alumnos en el aula de referencia depende de ellos mismos, y que es fundamental la ayuda de los padres y el apoyo de compañeros de su misma nacionalidad. El equipo directivo y el psicopedagogo tampoco se ponen de acuerdo, puesto que el grado de inclusión-exclusión del alumnado en las aulas PASE depende de la nacionalidad de origen. «Cada uno tiene una idiosincrasia distinta. El árabe no se siente tan integrado, por lo menos de los que tenemos; yo, cuando vinieron, me comunicaba en francés con ellos, y en un mal francés, porque ellos tampoco lo hablaban, y son de Marruecos. Después, con los rumanos, la mayoría se integran, pero muchas de sus expectativas no se ven cumplidas, yo hablo

mucho con ellos. Sus padres han venido a trabajar, no se ha cumplido lo que se les había prometido, esta no es la tierra prometida y algunos están muy resentidos» (2E.P.1).

Los alumnos afirman sentirse bien en el recurso porque existe buena relación entre compañeros o porque han hecho amigos de su misma nacionalidad. Sobre la consideración de sus iguales del aula de referencia, existen visiones diferentes: de rechazo y de no discriminación. En este sentido, el profesorado ordinario considera que, para evitar que los alumnos del aula PASE formen un grupo aparte del resto, puesto que es habitual que se agrupen por nacionalidades, la labor del profesor es crucial.

Conclusión y discusión de los resultados

A partir de estos resultados, y teniendo en cuenta el progresivo aumento de los recursos específicos de atención a la diversidad, nos preguntamos: ¿Cómo se justifica tan gran aumento si no encontramos evidencias sobre su eficacia y su carácter incluyente?

Ante la ausencia de estudios publicados o publicitados por parte de la Administración autonómica sobre los beneficios de tales medidas, los resultados que presentamos, sin ninguna pretensión de generalización, son una aproximación a la realidad que nos lleva a establecer las siguientes conclusiones:

- *Sobre la asignación del alumnado a los programas:* los criterios y los procedimientos se ciñen a los que establece la normativa, aunque lo que más nos llama la atención es que no se suele cuestionar la necesidad del programa, es decir, se solicita porque se oferta desde la Administración y porque existe alumnado en el centro con ese perfil. Pero se pasa por alto una cuestión, a nuestro entender, fundamental: su propio carácter específico exige (y así está reflejado en la normativa) que el alumnado se derive al recurso y el centro lo ponga en marcha cuando ya se hayan agotado todas las medidas ordinarias de atención a la diversidad. La realidad es otra, pues en el PASE, por ejemplo, la derivación es sistemática y no se cumple la finalidad complementaria del Programa de Compensatoria.
- *Valoración de la eficacia de los recursos:* destaca el PROA como programa que promueve la integración, por desarrollarse fuera del horario lectivo. Se considera positivo el PDC en términos de rendimiento académico, pero la eficacia

del PASE, según el profesorado, es relativa: recurren a argumentos de «salud del centro y del profesorado» más que a rendimiento, es decir, sirven de válvula de escape al aula ordinaria. Estamos de acuerdo con Escudero, González y Martínez (2009) en que, en la asignación del alumnado a los programas especiales o específicos, adquiere más importancia la función de «reducir la presión de la olla» del aula ordinaria, que el propósito de garantizar una buena educación según realidades y necesidades. Se trata, en definitiva de «medidas de descongestión» que cumplen funciones interesadas.

- *Valoración en términos socioemocionales:* tanto los profesionales como los alumnos son conscientes del «etiquetaje» que supone la asistencia a un grupo específico y de cómo ello va en detrimento de las relaciones de estos alumnos con los de las aulas de referencia. El alumnado se siente a gusto en los programas por el clima que se genera en estos grupos más reducidos, donde están más atendidos y les resulta más fácil el aprendizaje, pero advierten de la configuración de subgrupos, respecto del resto de los alumnos.
- Consideramos urgente realizar estudios sobre estos temas desde las opiniones y percepciones de sus protagonistas, porque escasean las investigaciones que recojan las vivencias de los directamente implicados. En nuestro país, se han hecho algunos estudios en otras comunidades autónomas como la vasca (Martínez, 2005; Galarreta et ál., 2003), la Región de Murcia (Arnáiz, Castro y Martínez, 2008), Andalucía (Fernández Batanero, 2008). El contraste de sus resultados ayudará a obtener una visión comparativa sobre las ventajas e inconvenientes de su propuesta y desarrollo.
- *Implicaciones de su uso (cada vez mayor) frente a otras medidas ordinarias:* recurrir sistemáticamente a las medidas específicas supone la pérdida de una gran oportunidad para revisar y transformar las prácticas docentes. Tanto Echeíta (1999) como Martínez (2005) ya apuntaban hace algunos años la falta de concreción en la práctica de las medidas ordinarias de atención a la diversidad y el hecho de que se acuda inmediatamente a las más extraordinarias o extremas, que suelen ser las menos eficaces a largo plazo. Sigue llamando la atención en nuestros días la gran distancia que existe entre la teoría de la inclusión y su práctica real en centros y aulas, más grande si cabe en la etapa de Secundaria. En este sentido, según expertos internacionales como Gordon Porter, es necesario que todas las buenas ideas sobre inclusión lleguen a las autoridades educativas y a los profesores para lograr aplicaciones prácticas (Moliner, 2008). Esto no es fácil y exige un trabajo duro con supervisores y directores de escuelas, crear nuevos

cargos y nuevas responsabilidades profesionales, además de mucha formación e inversión en recursos para el desarrollo de las capacidades, la comprensión de conceptos y de prácticas que favorezcan la inclusión. Nos enfrentamos así a una paradoja que se está haciendo cada día más visible: ¿cómo engarzar un currículo único, plural, inclusivo e intercultural, válido para todos y cada uno de los estudiantes, con las propuestas del enfoque adaptativo y compensador que se están instaurando en la mayoría de los centros? Una de las alternativas fundamentales pasa por cuestionar y revisar los planes de atención a la diversidad y su desarrollo y afrontar el reto de analizar la cultura del centro para sacar a la luz las contradicciones; así se ofrecería una oportunidad única a la comunidad para alcanzar, a partir de esa diversidad, un fin común, que parta de intereses y creencias diferentes pero que los reúna en un proceso que es en sí mismo democrático, ético y, por consiguiente, educativo.

Otra cuestión sobre la que conviene alertar es la siguiente: las políticas de distribución de fondos y de recursos se asocian a porcentajes y tipologías de alumnado denominado «con necesidades específicas de apoyo educativo». Ello puede llegar a favorecer el diagnóstico y etiquetaje de alumnado ‘diverso’ y es que, en ocasiones, se pone en duda que los recursos de que disponen los centros respondan a necesidades reales; se sospecha que algunas veces obedecen más bien al intento de aliviar algunas clases de alumnado «problemático», tranquilizar al profesorado y servir de «sistema de drenaje». Si la obtención de recursos y programas depende del número de alumnos etiquetados para solicitar el recurso, se puede fomentar en los centros la proliferación de diagnósticos de alumnado con necesidades educativas específicas. Este no es el camino, puesto que, en muchos casos, lo que se produce es el efecto contrario al que se pretende: en lugar de generar más inclusión, se provoca mayor segregación dentro de los centros y las aulas. Asociada a esta cuestión, está la falsa creencia de los profesionales de la educación de que a más recursos, mejor es la respuesta a la diversidad (Moliner et ál., 2008) cuando lo que se favorece, en realidad, es el desarrollo de procesos de diferenciación estructural (Allal y Wegmuller, 1998; Pelgrims, 2001).

Si ello es así, puede deberse, principalmente, a dos factores que, en investigaciones previas, hemos detectado como variables predictivas de tal delegación: a) la práctica docente del profesorado ordinario y su capacidad para diversificar la metodología y la evaluación (Moliner, 2004; Moliner, Ferrández y Sales, 2004) y b) las actitudes del profesorado hacia el alumno con necesidades educativas especiales, que varían en función de la etapa (Ferrández, Moliner y Sales, 2004) y que son más negativas en la

Educación Secundaria. Esto puede explicarse porque es en esta etapa cuando suelen acentuarse los desfases curriculares, que requieren medios de acceso al currículo más específicos o adaptaciones curriculares más significativas, los cuales vienen a sumarse a los mecanismos compensadores puestos en marcha en etapas anteriores. Ello hace que el profesorado se autoperciba como incompetente ante esta situación, fundamentalmente por una carencia de formación pedagógica, y delegue su responsabilidad acerca de este alumnado en manos de especialistas. En este sentido, se exige una revisión urgente y una mayor indagación sobre el papel del psicopedagogo en estos procesos de derivación, así como la revisión de la formación de los profesores desde el nuevo máster de profesorado de Educación Secundaria, que tendrá que atender a la capacitación del futuro docente en materia de atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco; Narcea.
- (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 37-48.
- (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ALLAL, L. Y WEGMULLER, E. (1998). «LEX-EVAL» en contexte: différenciation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*, 1, 34-36.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P., CASTRO MORERA, M. Y MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y Diversidad*, 2, 35-59.
- BOGDAN, R. C. Y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Method*. Boston: Allyn and Bacon.
- COLMENERO, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2, 1-15.
- ECHÉITA, G. (1999). Reflexiones sobre atención a la diversidad. *Acción Educativa*, 102-103, 30-43.

- ESCUADERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. Y MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2008). *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO. Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Educación inclusiva: Interroguemos la experiencia*. v Congreso de Universidades y Educación Especial. Vic, Universidad de Vic.
- FERRÁNDEZ, R., MOLINER, O. Y SALES, A. (2004). Diversidad de actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural: una aproximación a partir del análisis factorial. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia. SEP.
- FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer.
- GALARRETA, J., MARTÍNEZ, B., MENDIZÁBAL, A., ORCASITAS, J.R. Y PÉREZ-SOSTOA, V. (2003). La respuesta a la diversidad en la ESO de la CAPV. ¿Un camino hacia la inclusión? *Actas de las Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Barcelona: Diversitats, Formació, Acció i Recerca.
- JIMÉNEZ, F. E ILLÁN, N. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En N. ILLÁN ROMEU Y A. GARCÍA MARTÍNEZ (Comps.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (37-49). Málaga: Aljibe.
- MOLINER, O. (2004). ¿Diversificar la práctica docente en ESO... o lo damos todo por perdido? *Actas de II Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial*. León: Universidad de León.
- (2008). Conversando con Gordon Porter sobre el liderazgo administrativo necesario para avanzar hacia la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 8, 1-3.
- , FERRÁNDEZ, R. Y SALES, A. (2004). La formación del profesorado de Educación Secundaria. *DIDAC*, 46, 30-35. México.
- , SALES, A., TRAVER, J. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127.
- NUSSBAUM, M. (2006) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- PELGRIMS, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et condition d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.
- SLEE, R. (1996). Inclusive Schooling in Australia? Not yet. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 19-32.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- YOUNG, I. H. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Fuentes electrónicas

- ÁREA DE ORDENACIÓN ACADÉMICA. GENERALITAT VALENCIANA. Atención a las diferencias individuales. Valencia: Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/es/atdiversidad.htm>
- LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad. Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, (1) 1-31. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91ART2.pdf>
- MORENO, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>

Dirección de contacto: Odet Moliner García. Universidad Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Av. Sos Baynat, s/n; 12071, Castellón, España. E-mail: molgar@edu.uji.es

Escala *Etxadi Gangoiti*: una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de 2 años de edad¹

The *Etxadi Gangoiti* Scale: a Proposal for Evaluating the Family Contexts of Two-year-old Children

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-076

Enrique B. Arranz Freijo
Fernando Olabarrieta Artetxe
Ainhoa Manzano Fernández
Juan Luis Martín Ayala
Nuria Galende Pérez

Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología. Departamento de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo. San Sebastián, España.

Resumen

En este trabajo se realiza una propuesta para la evaluación exhaustiva del contexto familiar de niños de 2 años de edad. Se trata de un recurso basado en la investigación reciente sobre evaluación de contextos familiares y su influencia en el desarrollo psicológico infantil. Las áreas que exploramos son: *Materiales de estimulación del aprendizaje, Potencial de juego, Estimulación del desarrollo cognitivo, Estimulación del desarrollo lingüístico, Expresividad emocional, Establecimiento de límites y frustración óptima, Potenciación de la autoestima y la autonomía, Observación de la interacción madre-niño, Implicación del padre, Calidad del cuidado sustituto, Relaciones con la familia extensa y red social de apoyo, Estabilidad de las relaciones sociales infantiles, Relaciones con la escuela, Diversidad de experiencias, Exposición al conflicto, Estrés parental y Contexto físico*. Las hemos agrupado en tres

⁽¹⁾ Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Fundación Jesús de Gangoiti Barrera (2008).

bloques: *Estimulación del desarrollo cognitivo-lingüístico*, *Estimulación del desarrollo socioemocional* y *Organización del contexto social y entorno físico*. Los datos para la evaluación se obtienen de una entrevista que se realiza en el hogar familiar en presencia de la madre y el niño, de un cuestionario y de la observación directa del contexto y de la interacción intrafamiliar. La escala puede constituir una herramienta útil para la evaluación preventiva de contextos familiares en los ámbitos educativos y del trabajo social. Puede igualmente ofrecer datos relevantes para la orientación educativa y preventiva en diversos contextos de intervención familiar. Asimismo, puede ser valiosa para investigar la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico. El trabajo concluye con unas recomendaciones dirigidas a las familias, cuyo objetivo es optimizar aquellas áreas en las que hayan obtenido puntuaciones más bajas.

Palabras clave: evaluación familiar, contexto familiar, desarrollo psicológico, desarrollo cognitivo-lingüístico, desarrollo socio-emocional, contexto social y entorno físico.

Abstract

This paper contains a proposal for the comprehensive assessment of the family context of two-year-old children. It offers an updated resource based on recent research into the assessment of family contexts and the influence of family contexts on children's psychological development. The proposal explores the following areas: presence of learning materials; potential for play; stimulation of cognitive development; stimulation of language development; emotional expressiveness; setting of limits and optimal frustration; boosting of self-esteem and autonomy; observation of mother/child interaction; involvement by fathers; quality of substitute care; relations with the extended family network and social support network; stability of children's social relationships; relations with school; diversity of experiences; exposure to conflict; parental stress and quality of physical context. The areas explored are grouped into three blocks: stimulation of cognitive and linguistic development, stimulation of socio-emotional development and organization of social context and physical environment. The data for the assessment were obtained through interviews conducted in the family home in the presence of mother and child, questionnaires and direct observation of context and family interaction. The scale can be a useful tool for preventive assessment of family contexts in the fields of education and social work. It can also provide relevant data to support educational and preventive coaching in various contexts of work with families. The scale can be useful as a tool for research into the influence of family context in the psychological development process. The paper concludes with recommendations for families whose goal is to optimize those areas that have received lower scores.

Key words: family assessment, family context, psychological development, cognitive-linguistic development, socio-emotional development.

Introducción

Fundamentos teóricos y metodológicos

A lo largo de los últimos años, los investigadores han mostrado la influencia que la calidad del contexto familiar ejerce en el desarrollo tanto cognitivo como socioemocional de los niños. Se necesitan, pues, herramientas eficaces para evaluar adecuada y exhaustivamente estos contextos, porque ello permitirá identificar nuevas formas de influencia o de interacción entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico; también proporcionará datos para el diseño de políticas de intervención familiar dirigidas a optimizar estos contextos y potenciar así un desarrollo psicológico saludable.

La propuesta comúnmente aceptada en la comunidad científica para formalizar desde el punto de vista teórico y empírico los contextos del desarrollo es la formulada por Bronfenbrenner (1979, 2005). Con ella se identifican variables del contexto familiar que se pueden ubicar en los diversos niveles sistémicos: el macro-, exo-, meso- y micro- sistema. También es aceptable la categorización utilizada por Arranz (2005), que distingue entre las variables ecológicas, que son aquellas que afectan a la interacción familiar pero no se generan dentro de la familia, y las variables interactivas, que son las que constituyen interacciones directas entre los distintos miembros del sistema familiar. Ejemplo de las primeras sería el nivel educativo de los padres y, de las segundas, el estilo educativo practicado por estos con sus hijos.

La evaluación de los contextos familiares se realiza investigando con diversos instrumentos como cuestionarios y entrevistas, entre los que cabe mencionar escalas como la de Musitu y García (2001) o cuestionarios sobre estilos educativos como los utilizados por Oliva, Parra y Arranz (2008).

El instrumento de observación más utilizado para evaluar contextos familiares es la escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984), cuyas versiones españolas preescolar y escolar han realizado Moreno, Palacios y González en 1989 en la Universidad de Sevilla. Esta escala recoge, durante una entrevista que se desarrolla en el hogar familiar en presencia de la madre y el niño, una serie de indicadores de la calidad del contexto. Algunos de ellos dan cuenta de aspectos ecológicos, como los metros cuadrados disponibles o la limpieza y seguridad de la vivienda; otros recogen la interacción niño-madre durante la entrevista o registran la diversidad de experiencias del niño. Se obtiene así un retrato sincrónico del contexto familiar. Por ello, se complementa muy bien con

otro instrumento que realiza una evaluación diacrónica de la calidad del contexto, el Historial de Desarrollo de Pettit, Bates y Dodge (1997), que recoge indicadores de dicha calidad desde el nacimiento del bebé hasta el momento de la entrevista. La escala aporta elementos cualitativamente diferentes a la evaluación contextual, como son la valoración de la calidad del cuidado sustituto, el nivel de conflicto familiar o la potenciación de las relaciones sociales del niño por parte de sus padres.

Desde hace años, los profesionales e investigadores que trabajan con familias en diversos ámbitos habían juzgado necesario actualizar algunos ítems de la escala HOME, en los cuales era cada vez más fácil alcanzar buenas puntuaciones, con lo que se perdía su potencial discriminativo, y otros ítems que habían quedado desfasados. De ahí la conveniencia de una nueva herramienta de evaluación de contextos que recoja todas las aportaciones significativas tanto en la evaluación familiar como en la investigación de la influencia de este contexto en el desarrollo psicológico. Los nuevos datos en ese campo y las escalas mencionadas anteriormente constituyen la base de la herramienta que presentamos a continuación. Algunos trabajos recientes de este equipo investigador con la escala HOME, el historial del desarrollo y otras variables confirman la influencia del contexto familiar en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (Arranz et ál., 2008).

Variables significativas del contexto familiar en relación con el desarrollo psicológico

Las variables que se evaluarán con la escala que proponemos se agrupan en tres bloques: el de la estimulación del desarrollo cognitivo, el de la estimulación del desarrollo socioemocional y el de la organización del contexto.

En el primero de ellos, se recogen los *Materiales para la estimulación del aprendizaje*, una serie de ítems que actualizan la misma subescala que se halla en la escala HOME; aquí se registra el tipo de materiales y juguetes del niño, su conservación y la disponibilidad de ellos a lo largo del día. Esta variable se califica como ecológica y se ubica dentro del ecosistema, siguiendo la terminología de Bronfenbrenner (2005). La siguiente variable se denomina *Potencial de juego*; el impacto del juego en el proceso de desarrollo es un hecho contrastado científicamente; el reciente informe de Ginsburg (2007) para la Academia Americana de Pediatría confirma la influencia del juego como estímulo para un desarrollo saludable y para fortalecer los vínculos familiares. Los ítems de esta variable registran la frecuencia de juego del niño con sus padres, hermanos y otros niños; también la presencia y la práctica de estrategias lúdicas

de andamiaje y de descontextualización, así como la presencia y práctica conjunta del juego simbólico, actividades todas influyentes en el desarrollo cognitivo (Arranz, 2004; González, 1996; Palacios y González, 1998). Esta variable se ubica claramente dentro del microsistema familiar.

Otra variable evaluada es la *Estimulación del desarrollo cognitivo*: sus ítems tratan de identificar una actitud activa por parte de los padres para estimular el desarrollo, potenciando la adquisición de competencias adecuadas a la edad como el aprendizaje de colores, las relaciones espaciales, los ritmos y la práctica de la imitación. En la siguiente variable, denominada *Estimulación del desarrollo lingüístico*, se registra la frecuencia y la calidad de la estimulación lingüística recibida por el niño en la interacción cotidiana con sus padres. Los efectos de la calidad de la interacción lingüística en el desarrollo de la lectura y escritura son evidentes (Saracho y Spodeck, 2001). En el trabajo de Muñoz y Jiménez (2005), se describen con precisión los mecanismos de la interacción padres-hijos que favorecen el desarrollo cognitivo y lingüístico. Varios de los ítems utilizados en estas dos variables proceden de la escala HOME. Ambas se ubican con claridad en el microsistema interactivo familiar.

El segundo bloque de variables se refiere a la estimulación del desarrollo socioemocional; sabemos que la adecuada respuesta parental a las necesidades emocionales infantiles es un factor protector del desarrollo en diversos ámbitos (Belsky, 2008). La primera variable de este bloque es la *Expresividad emocional*; en ella se analiza la calidad del mundo emocional entre padres e hijos y las actividades parentales que ayudan a regular las emociones; diversos estudios demuestran la importancia de la expresividad emocional y de su regulación adecuada para desarrollar vínculos de apego y para el desarrollo emocional en general (Pauli-Pott y Mertesacker, 2009). La segunda variable de este bloque se denomina *Establecimiento de límites y frustración óptima*; se trata de ponderar la utilización de un estilo educativo democrático, basado en la inducción, y no punitivo. También se quiere evaluar la existencia de normas y rutinas estables en la vida familiar y la práctica de un cierto nivel de exigencia. Los datos de investigación corroboran que la práctica del estilo democrático o autorizado es un factor protector del desarrollo socioemocional hasta la adolescencia y la edad adulta (Pettit et ál., 2001).

Muy conectada con la anterior se halla la siguiente variable, denominada *Potenciación de la autoestima y la autonomía*; con ella se mide hasta qué punto los padres potencian los hábitos de autonomía en el niño, delegando en él pequeñas responsabilidades y reconociéndoselo cuando las ejecutan adecuadamente. Igualmente, se evalúa la receptividad paterna a las diversas expresiones del niño. Todo ello se complementa con la variable *Observación de la interacción con la madre durante la entrevista*,

que es la última del bloque dedicado a la estimulación del desarrollo socioemocional. La mayoría de los ítems utilizados en esta variable proceden de la escala HOME y pretenden averiguar la calidad de la relación niño-madre; se observa si la madre responde al niño y cómo lo hace, si le muestra afecto, si lo rechaza, etc. Todas las variables del segundo bloque se ubican en el microsistema familiar.

El tercer bloque de variables agrupa las relativas a la *Organización del contexto social y del entorno físico*. La primera de ellas se denomina *Implicación del padre* y mide la participación del padre en el proceso de crianza, la calidad de su interacción con el niño y su implicación en las labores domésticas. La importancia de esta variable se comprueba en los trabajos de Lamb (2004) y Lamb y Kelly (2009). Una relación positiva con el padre es clave para la evolución psicológica de los niños cuyos padres están en proceso de divorcio. Esta variable se ubicaría en el marco del microsistema familiar. La siguiente variable se denomina *Calidad del cuidado sustituto* y ha sido adaptada de la herramienta historial del desarrollo, de Pettit et ál. (1997). En ella se evalúa el cuidado infantil posterior al parto, si ha habido cuidado sustituto, su calidad y su estabilidad. El trabajo de Belsky (2006) ha mostrado el impacto positivo de un cuidado sustituto de calidad y su interacción con otros factores como la sensibilidad materna. Esta variable se ubicaría dentro del mesosistema, porque introduce una interacción ajena a las del sistema familiar entre padres e hijos.

La siguiente variable del tercer bloque es *Relaciones con la familia extensa y red social de amistades y servicios*. En ella se mide la frecuencia y calidad de las relaciones del grupo familiar con la familia extensa, con la red de amistades y con los servicios relativos a la crianza, como el de pediatría. El apoyo social de la familia extensa es muy importante en momentos de transiciones o reconstrucciones familiares y siempre contribuye a proteger el sistema familiar (Bridges et ál., 2007). Esta variable se sitúa en el mesosistema porque se refiere a interacciones entre diferentes microsistemas. La siguiente variable se denomina *Estabilidad de las relaciones sociales del niño e interés parental en las mismas*. Es una adaptación de la que incluyen Pettit et ál. (1997) en el Historial de Desarrollo; en ella se observa si el niño dispone de una red estable de amistades y si los padres apoyan la consolidación de estas. Es un indicador de la calidad del contexto familiar porque los datos demuestran que las buenas relaciones familiares están asociadas a unas buenas relaciones sociales (Arranz, 2005). Esta variable también se ubica en el mesosistema, porque trata relaciones entre microsistemas.

Asimismo, se ubica en el mesosistema una variable significativa llamada *Relaciones con la escuela*; en ella se evalúan la frecuencia de las relaciones y el nivel de implicación de los padres con el centro educativo al que acude su hijo. Dichas relaciones,

en esta etapa, deben ser intensas y coordinadas ya que los niños están constituyendo hábitos básicos de autonomía motriz, alimentaria, lingüística y cognitiva. Paniagua y Palacios (2005) hacen un buen análisis de la trascendencia de las relaciones familia-escuela en la Educación Infantil. *La diversidad de experiencias*, que se ubicaría en el exosistema porque se ocupa de los escenarios del desarrollo, es una variable que mide la frecuencia y calidad de las experiencias nuevas a las que los padres exponen al niño en su vida cotidiana. Esta variable procede de la escala HOME y ha mostrado que existe una significativa asociación entre la diversidad de experiencias y el desarrollo cognitivo en niños de 5 y 8 años de edad, de muestra española (Arranz et ál., 2005).

En el núcleo del microsistema se ubica otra variable clave: la *Exposición al conflicto*. Con ella se registra la frecuencia del conflicto entre los adultos de la familia y la exposición del menor al mismo. Los datos de investigación demuestran con claridad los efectos negativos que la exposición al conflicto tiene en el ajuste psicológico infantil, en el rendimiento académico y en diversas áreas del desarrollo (Cantón, Cortés y Justicia, 2007; Grych y Fincham, 2001; Schaffer, 1993). Otra variable, que se ubica entre el micro y el mesosistema, es la denominada *Ausencia de estrés parental*. Con ella se comprueba si los padres han vivido y viven el proceso de crianza como un acontecimiento lleno de tensión y de preocupaciones diversas o si lo han afrontado con tranquilidad y han sido capaces de disfrutar de él. Las relaciones entre las situaciones de estrés y la calidad de la crianza han sido descritas exhaustivamente en la literatura científica (Guajardo, Snyder y Petersen, 2009; Rodgers, 1998). Finalmente, queda mencionar la variable de carácter más estrictamente ecológico extraída de la escala HOME, *Calidad del ambiente físico*. Se ubica en el exosistema, ya que mide la calidad de los escenarios en los que se desarrolla la vida cotidiana del niño; así, registra la limpieza y seguridad de la casa y el vecindario, los metros cuadrados por persona y otros indicadores, como la existencia de un espacio exterior para el juego.

Procedimiento de elaboración de la escala e instrucciones de valoración

El objetivo de esta propuesta era obtener un instrumento que analizara de forma exhaustiva la calidad de los contextos familiares de los niños y niñas de 2 años de edad. La aplicación de diversos cuestionarios a las familias para explorar todas las

áreas relevantes consumía mucho tiempo y acarreaba el riesgo de que las madres y padres se cansaran y contestaran a ellos sin interés. Se optó por una fórmula más económica pero fiable, que pretendía obtener la información diversificando fuentes y recursos. De esta manera, se ha diseñado una entrevista que incluye un cuestionario y un registro de datos extraídos de la observación directa y cuyo tiempo de aplicación no supera la hora y media.

Partiendo de las dos escalas utilizadas en los trabajos antes mencionados, y una vez revisada y analizada la bibliografía relevante publicada en los últimos años en el campo de la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico, el equipo investigador realizó una primera propuesta de áreas que examinar en el nuevo protocolo de evaluación de contextos familiares. La nueva propuesta incluye explorar áreas no recogidas en las dos escalas mencionadas: *Potencial de juego; Estimulación del desarrollo cognitivo; Expresividad emocional; Establecimiento de límites y frustración óptima; Potenciación de la autoestima y la autonomía; Implicación del padre y Relaciones con la escuela*. Centramos el protocolo en la edad de 2 años porque es un momento clave en el desarrollo infantil y es a esta edad cuando los niños se incorporan al jardín de infancia o al centro educativo.

La información que se recoge en la escala se obtiene de tres fuentes. La primera es el registro directo de diferentes indicadores que realiza el evaluador que visita a la familia. La segunda es la observación directa de la interacción entre el niño y la madre o padre, o ambos, durante la entrevista, y la tercera es un cuestionario que la madre o los padres rellenan durante la entrevista. Esta consta de un guion de 95 ítems; en 33 de ellos, se recogen algunos datos que los entrevistadores valorarán de acuerdo con unos criterios preestablecidos. Los otros 63 ítems son cuestiones a las que la madre o los padres responden en una escala Lickert de 1 a 6. Solamente cuando la respuesta es de 6 se considera ese ítem positivo y se incluye como tal en la hoja de registro; a efectos de investigación, este criterio puede variar cuando los investigadores hayan analizado la distribución de las familias evaluadas en cada una de las cuestiones. Cuando los ítems son de valoración inversa (escalas de conflicto y estrés) se evalúa el ítem como positivo cuando la respuesta al cuestionario es de 1 o 2. Las respuestas al resto de ítems, hasta 125, proceden de la observación directa del entrevistador durante la visita a la casa y de las preguntas que se le plantean a la madre.

En la Tabla 1 se ha incluido una codificación al lado de cada ítem para indicar cuál es la fuente de la información que se registra. Los ítems codificados con las siglas OD proceden de la observación directa, por ejemplo, la limpieza de la casa, la relación niño-madre o la presencia de materiales de aprendizaje. Los ítems codificados con las siglas RD son aquellos cuya información se obtiene de la propia entrevista, acerca de algún aspecto de la vida familiar, por ejemplo, si el padre tiene rutinas estables de relación con el niño. Los ítems codificados con la sigla C reúnen la información del cuestionario que se aplica a los padres durante la entrevista.

Una vez diseñado el guion de la entrevista, con sus ítems, los criterios de valoración de algunos registros y el cuestionario en escala Lickert, se entregó la entrevista a un grupo de 50 familias con niños de 2 años de niveles culturales bajo ($n = 17$), medio ($n = 17$) y alto ($n = 16$) y se les pidió que señalaran todos los ítems del cuestionario que no comprendieran con claridad. Incluyendo sus sugerencias, se elaboraron las versiones definitivas del cuestionario, tanto en castellano como en euskera. Actualmente, el instrumento se encuentra en fase de validación estadística porque ha sido seleccionado como instrumento de evaluación de la ecología familiar en el marco del Proyecto INMA, cohorte de Guipúzcoa, 2008.

El evaluador obtiene al final una respuesta positiva o negativa a cada uno de los ítems evaluados, al estilo del registro tradicionalmente utilizado en la escala HOME. Además de la puntuación total, se pueden obtener puntuaciones parciales de cada área explorada; también es posible elaborar puntuaciones ponderadas en tanto por ciento para comparar entre sí las puntuaciones obtenidas en cada área, ya que estas no tienen un número igual de ítems.

La entrevista familiar comienza con las siguientes instrucciones, que se comunican a las familias verbalmente:

A lo largo de esta entrevista me gustaría que usted me contara cosas de su hijo, de cómo transcurre un día normal en su vida, las cosas que hace, sus gustos, sus juegos, etc. También le vamos a preguntar acerca de muchas cosas de la vida cotidiana de su familia. Es muy importante que respondan con *total sinceridad ya que no existen respuestas buenas y malas*. Puede responder con total libertad porque sus datos nunca serán tratados individualmente y están sometidos al compromiso de *confidencialidad absoluta*. Es importante también que *el niño esté presente durante la entrevista*. *Muchas gracias por su colaboración*.

A continuación se describen los ítems correspondientes a cada área evaluada:

TABLA I. Ítems por área evaluada

ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO	
<i>Materiales de estimulación del aprendizaje</i>	
• El niño tiene juguetes para el aprendizaje de los colores, tamaños y formas	OD
• El niño tiene tres o más puzzles	OD
• El niño tiene algún juguete musical	OD
• El niño tiene juguetes que favorecen la libre expresión (plastilina, ceras)	OD
• El niño tiene juguetes para ejercitar la motricidad fina	OD
• Los juguetes están al alcance del niño para jugar cuando quiera	OD
• El niño tiene al menos 10 libros infantiles	OD
• Pueden verse al menos 3 CD de música infantil o DVD con vídeos infantiles	OD
• Los juguetes están en buen estado	OD
• La familia compra y lee diariamente el periódico	RD
• La familia está suscrita o compra al menos una revista	RD
<i>Potencial de juego</i>	
• El niño juega habitualmente con sus padres	C
• Practican juegos de imitación de algo que no está presente (por ejemplo, un coche)	C
• Durante el juego mencionan cosas u acontecimientos no presentes	C
• El niño simula cosas y situaciones cuando juega con sus muñecos	C
• El niño juega habitualmente con sus hermanos, primos u otros niños	C
• El niño realiza puzzles sencillos con sus padres, hermanos u otros niños	C
• El niño realiza puzzles sencillos él solo (juegos de ensamblar piezas)	C
<i>Estimulación del desarrollo cognitivo</i>	
• Los padres dejan que el niño haga las cosas por sí mismo con pequeñas ayudas	C
• El niño imita a sus hermanos o a otros niños	C
• Se anima al niño a aprender colores	C
• Se anima al niño a aprender discursos fijos (como canciones)	C
• Se anima al niño a aprender relaciones espaciales sencillas (delante, detrás, arriba, abajo)	C
<i>Estimulación del desarrollo lingüístico</i>	
• El niño tiene juguetes que facilitan el aprendizaje de nombres de animales	OD
• Se anima al niño a aprender palabras nuevas	C
• Los padres facilitan el aprendizaje de nuevas palabras pronunciándolas lentamente y con claridad	C
• Los padres enseñan al niño a pedir las cosas verbalmente no solo señalándolas	C
• Los padres enseñan al niño formas de cortesía («por favor», «gracias»)	C
• La madre hace uso de una gramática y pronunciación correctas	OD
• Los padres animan al niño a contar cosas y se toman tiempo para escucharlo	C
• Los padres corrigen al niño cuando pronuncia mal una palabra, enseñándole	C

• Se le lee o relata un cuento por las noches	C
• La televisión está apagada durante las comidas	C
ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	
<i>Expresividad emocional</i>	
• En la familia se expresan las emociones con naturalidad	C
• Cuando el niño llora o tiene miedo se le pregunta por qué lo hace y se lo ayuda a calmarse	C
• El niño puede expresar sentimientos negativos sin ser castigado	C
• Los padres cogen al niño de 10 a 15 minutos diariamente	RD
• El niño tiene muñecos que potencian el desarrollo afectivo para abrazar y cuidar peluches, muñecas	OD
<i>Establecimiento de límites y frustración óptima</i>	
• Los padres transmiten de manera estable y firme lo que el niño puede y no puede hacer	C
• Cuando hace algo mal se le hace saber inmediatamente	C
• Se le da una razón breve y que entiende cuando se le prohíbe hacer algo	C
• Los padres no ceden cuando el niño se emperrea con algo	C
• Los padres hacen ver al niño las consecuencias de su comportamiento negativo	C
• Los padres mantienen un horario regular en los hábitos cotidianos del niño (comidas, baño, sueño)	RD
• Los padres mantienen una norma a pesar de que habitualmente el niño no la cumple	C
• Los padres animan al niño a no desistir en la realización de una tarea aunque al principio no le salga bien	C
• Los padres no hacen uso del castigo físico	C
• Los padres manifiestan al niño cómo se sienten respecto a su buen o mal comportamiento	C
<i>Potenciación de la autoestima y la autonomía</i>	
• El niño tiene asignada alguna pequeña responsabilidad en la vida cotidiana	RD
• El niño es reconocido cuando hace las cosas bien	C
• Se le permite ponerse parte de la ropa por sí mismo	C
• El niño es animado a utilizar los cubiertos y a lavarse las manos y los dientes	C
• Los padres enseñan al niño a recoger sus juguetes sin ayuda	C
• Los trabajos manuales del niño están expuestos en algún lugar de la casa	OD
• Los padres muestran respeto por las opiniones del niño animándole a que las exprese	C
• Los padres tienen paciencia para no hacer las cosas en lugar del niño en aras de la rapidez	C
<i>Observación de la interacción con la madre durante la entrevista</i>	
• La madre conversa con el niño al menos dos veces durante la visita	OD
• La madre contesta verbalmente a las preguntas o peticiones del niño durante la entrevista	OD
• La madre suele atender con comportamiento verbal a las vocalizaciones del niño	OD
• La madre no regaña o recrimina al niño más de una vez durante la entrevista	OD
• La madre no utiliza la represión física durante la entrevista	OD
• El niño no ha recibido castigo físico durante la semana pasada más de una vez	OD
• Los padres presentan el entrevistador al niño	OD
• Los padres expresan afecto al niño abrazándolo y besándolo	OD

ORGANIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL Y ENTORNO FÍSICO	
<i>Implicación del padre</i>	
• El padre asistió a las consultas durante el embarazo, implicado en la adopción, mantiene buena relación	RD
• El padre asistió al parto	RD
• El padre disfrutó de una baja por paternidad	RD
• El padre juega habitualmente con el niño	RD
• El padre lleva al niño a la escuela o lo recoge con bastante frecuencia	RD
• El padre baña o limpia al niño con bastante frecuencia	RD
• El padre participa en la alimentación del niño	RD
• El padre se encarga del niño cuando este se porta mal	C
• El padre ofrece apoyo práctico y emocional a la madre en las labores de crianza	C
• El padre se implica claramente en las labores domésticas	C
• El padre acude a las reuniones con los profesores del niño	RD
<i>Calidad del cuidado sustituto</i>	
• La madre se ha ocupado del niño durante la baja maternal	RD
• La madre se ha ocupado del niño durante el primer año de vida	RD
• La madre se ha ocupado del niño durante los dos primeros años de vida	RD
• El cuidado sustituto ha sido estable a lo largo del tiempo	RD
• Ha habido una buena relación entre el bebé y la persona que lo ha cuidado	C
• Los padres se ven o hablan casi todos los días con la persona que cuida al niño	RD
• El cuidado sustituto ha empezado después de los cuatro meses de edad del bebé	RD
<i>Relaciones con la familia extensa y red social de amistades y servicios</i>	
• El niño está habitualmente con sus abuelos	RD
• Los padres pueden contar con la ayuda de la familia extensa cuando lo necesitan	C
• La familia ha contado y cuenta con la ayuda de amigos durante el embarazo, el parto y la crianza	C
• Los padres consideran que su pediatra es una persona de confianza que los atiende adecuadamente	C
• Los padres disponen de una persona de confianza para poder consultar dudas sobre la educación de sus hijos	RD
<i>Estabilidad de las relaciones sociales del niño e interés parental en las mismas</i>	
• Los padres se sientan en la plaza para que su hijo juegue	RD
• El niño tiene bastantes amigos a los que ve habitualmente	RD
• Los padres invitan esporádicamente a algún amigo del niño a su casa	RD
• Los padres participan activamente en la preparación de fiestas de cumpleaños	RD
• El niño no ha tenido que cambiar de amigos con frecuencia en los últimos 18 meses	RD
<i>Relaciones con la escuela</i>	
• Los padres llevan al niño diariamente a la escuela o guardería	RD
• Los padres recogen al niño diariamente de la escuela o guardería	RD
• Los padres acuden habitualmente a las reuniones generales convocadas por la escuela	RD
• Los padres conocen con detalle lo que su hijo hace en la escuela	C

• Los padres hablan casi todos los días con el profesor de su hijo	RD
Diversidad de experiencias	
• Los padres llevan al niño a actuaciones infantiles como teatro, payasos, circo	RD
• El niño ha salido a más de 80 km de casa durante el año pasado	RD
• El niño ha visitado un nuevo parque infantil durante el año pasado	RD
• Los padres utilizan frases de estructura y vocabulario complejos	OD
• El niño hace al menos una comida al día con el padre y la madre	RD
• Los padres ven programas infantiles en la TV con el niño con frecuencia	RD
Baja frecuencia y exposición al conflicto familiar	
• Los padres no discuten con frecuencia	C
• Las discusiones en la pareja no suben de tono hasta los gritos	C
• Las discusiones en la pareja no suben de tono hasta los insultos y las amenazas	C
• Las discusiones en la pareja no suben de tono hasta la agresión física	C
• Los padres no discuten habitualmente delante del niño	C
• El niño no ha presenciado una discusión entre sus padres en la que estos se han insultado	C
• El niño no ha presenciado una discusión entre sus padres en la que estos se han amenazado	C
• El niño no ha presenciado una discusión entre sus padres en la que estos se han agredido	C
Ausencia de estrés parental	
• Los padres no creen que cuidar de su hijo les supone más tiempo y energía de la que tienen	C
• Los padres disfrutan dedicándole tiempo a su hijo	C
• Los padres ven con confianza el futuro de su hijo	C
• Los padres no piensan que tener un hijo ha sido una carga para ellos	C
• Los padres no afirman que la conducta del niño les resulta a menudo molesta o estresante	C
• La familia no ha vivido acontecimientos estresantes en los dos últimos años	C
Contexto físico	
• La vivienda parece segura y libre de peligros	OD
• El entorno exterior de la vivienda dispone de un espacio seguro para el juego infantil	OD
• El interior de la vivienda no es oscuro ni resulta perceptivamente monótono	OD
• El vecindario es estéticamente agradable	OD
• La casa tiene 10 m ² de espacio habitable por persona	OD
• Las habitaciones no están saturadas de muebles	OD
• La casa está razonablemente limpia y no excesivamente desordenada	OD
• En la casa no se oyen ruidos molestos ni se perciben olores desagradables	OD

El equipo investigador ha elaborado el texto completo de la entrevista y del cuestionario que se realizan a las familias y el guion que sigue el encuestador para evaluar cada uno de los 125 ítems de la escala. Pueden solicitarse estos anexos a los autores por correo electrónico.

Conclusiones y orientaciones útiles para profesionales y familias

La escala de evaluación de contextos familiares aquí presentada ha pretendido recoger exhaustivamente todos aquellos aspectos relevantes que la investigación ha puesto de manifiesto durante los últimos años; por ello ha incluido valoraciones de tipo estrictamente contextual y de tipo interactivo intrafamiliar, tal y como se expuso en la introducción de este artículo.

Esta herramienta de evaluación del contexto familiar ajustada a los 2 años de edad abre posibilidades de realizar evaluaciones preventivas en las familias; lo cual, a su vez, permitirá desarrollar políticas preventivas difundiendo mensajes significativos relativos a la crianza de los niños en el ámbito familiar. Igualmente, suministra claves individualizadas del perfil de cada contexto familiar para orientarlo en la mejora de todas aquellas áreas de calidad en las que no alcance una evaluación adecuada. Además, sustituyendo algunos ítems muy específicos para los 2 años de edad, se podrán elaborar versiones adaptadas a los 3, 4 y 5 años.

También es importante resaltar que este instrumento no constituye una evaluación del desarrollo psicológico infantil, sino una herramienta de valoración de la calidad del contexto como potenciador del desarrollo psicológico. Este hecho explica que variables relevantes del desarrollo en el contexto familiar, como el apego del bebé a la madre, u otras, no sean evaluadas. Precisamente, la propuesta que se aporta permitirá valorar si el contexto familiar es el adecuado para potenciar el desarrollo y elaborar pautas de intervención si los resultados lo requieren.

Finalmente, cabe señalar que, aunque la nueva propuesta evaluativa pretende ser exhaustiva desde el punto de vista teórico, tiene una clara limitación por carecer todavía de validación psicométrica. Se espera ir solventando esto en futuros trabajos de investigación.

Cuando la escala *Etxadi Gangoiti* se utilice a efectos de diagnóstico o en un programa de tipo preventivo se obtendrá un perfil de cada familia que identifica en qué áreas será conveniente formarla para mejorar su contexto familiar. A continuación se ofrece el paquete básico de orientaciones adecuado a cada área evaluada.

Materiales de estimulación del aprendizaje:

- Procurad que haya en el hogar libros, juguetes o materiales didácticos para que el niño los utilice libremente.
- Favoreced la utilización de las nuevas tecnologías (ordenador).

- Favoreced el juego con puzles o juegos de encaje.
- Velad por que el niño disponga de pinturas, plastilina y juguetes musicales.

Potencial de juego:

- Intentad hacer alusiones a hechos, objetos o circunstancias no presentes durante el juego conjunto.
- Realizad comentarios sobre lo directamente observable y pedidle que relacione lo que está viendo con algo que no está presente.
- Procurad estimularlo a practicar la imitación de objetos y personas presentes y ausentes.
- No olvidéis jugar regularmente con vuestro hijo.

Estimulación del desarrollo cognitivo:

- Dejad que el niño haga las cosas por sí mismo y ofrecedle pequeñas ayudas cuando tenga dificultades.
- Animad al niño a aprender colores, canciones, números y las relaciones de su cuerpo con el espacio físico (arriba, abajo, delante, detrás, etc.).

Estimulación del desarrollo lingüístico:

- Estimulad al niño para que aprenda a hablar correctamente corrigiéndolo y enseñándole un lenguaje y pronunciación correctos.
- Llamad a las cosas por su nombre para que el niño aprenda por imitación.
- Enseñadle palabras nuevas en la vida diaria.
- Contadle historias y cuentos que le gusten.

Expresividad emocional:

- Realizad manifestaciones físicas de afecto con el niño y procurad que las emociones puedan expresarse con naturalidad, ya sean positivas o negativas, sin que esto implique un castigo.
- Hablad sobre el motivo de las emociones negativas, contadle por qué os habéis enfadado o por qué estáis contentos.
- Cuando llore o tenga miedo, intentad calmarlo y hablad con él para entender por qué se siente así.

Establecimiento de límites y frustración óptima:

- Sed claros y firmes sobre lo que el niño puede y no puede hacer.
- Mantened horarios regulares de comida, sueño, ir a la escuela, etc.
- No cedáis ante rabietas o pataletas.
- Si realiza algo incorrecto, hacédselo saber de forma inmediata.
- Cuando le prohibáis algo, explicadle las razones de manera accesible.

Potenciación de autoestima y autonomía:

- Otorgadle pequeñas responsabilidades al niño, como poner la mesa o recoger los juguetes.
- Fomentad los comportamientos autónomos, como cambiarse de ropa, lavarse las manos y los dientes.
- Evitad hacer las cosas por ellos para mayor rapidez.
- Reconocedle cuando hace las cosas bien y no solo señaléis lo malo.
- Destacad sus trabajos manuales y sus opiniones, por ejemplo, exponiendo sus dibujos en la habitación.

Interacción padres-niño:

- Contestad verbalmente al niño cuando este requiera vuestra atención.
- Presentadle a cada persona que converse con vosotros.
- No practiquéis nunca el castigo físico.

Implicación del padre:

- Procurad que el padre participe en actividades cotidianas con el niño como llevarlo a la escuela, bañarlo, alimentarlo e implicarse en su educación.
- Procurad que el padre participe en las tareas domésticas.

Calidad del cuidado sustituto:

- Procurad tener comunicación frecuente con la persona que cuida del niño.
- Procurad evitar los cambios frecuentes de cuidador.
- Procurad que el niño tenga una buena relación con su cuidador.

Relaciones con la familia extensa y red social de amistades y servicios:

- Solicitad, cuando lo necesitéis, el apoyo en la crianza por parte de la familia extensa y de las amistades de confianza.
- Procurad visitar regularmente a los abuelos del niño y al resto de la familia extensa.
- Informaos sobre las redes y apoyos institucionales: servicios de orientación familiar.

Estabilidad en las relaciones sociales del niño e interés parental en las mismas:

- Procurad estar al tanto de las relaciones del niño con sus amigos.
- Procurad pasar algún tiempo de manera regular en plazas y parques para que el niño se relacione con otros niños.
- Invitad de vez en cuando a sus amigos a vuestra casa.
- Fomentad la participación del niño en actividades extraescolares.

Relaciones con la escuela:

- Procurad conocer las actividades escolares que realiza vuestro hijo.
- Procurad participar en las actividades extraescolares.
- Procurad mantener contactos frecuentes con el tutor escolar.

Diversidad de experiencias:

- Procurad llevar al niño a viajes, excursiones, teatro, circo, etc.
- Procurad realizar actividades que supongan pasar momentos juntos en actividades no rutinarias y divertidas.

Exposición al conflicto:

- Evitad que el niño presencie conflictos entre vosotros.
- Buscad asesoramiento profesional en caso de separación o divorcio.
- Evitad la exposición excesiva de los niños al conflicto dentro de casa, incluso cuando este consista en discusiones verbales entre la pareja.
- Cuando el niño se vea expuesto a conflictos de forma directa o indirecta, enseñadle a analizarlos y solucionarlos de forma positiva y constructiva (en la medida de sus capacidades y de acuerdo con su edad).

Ausencia de estrés parental:

- Intentad que las actividades rutinarias sean divertidas.
- Recurrid, si es posible, a familiares y amigos con los que se puedan compartir experiencias relativas a la crianza de los hijos.
- Tomaos tiempo para descansar y analizar los problemas que aparecen en la vida cotidiana.

Calidad del contexto físico:

- Es importante que el niño disponga de un espacio propio para el juego.
- Es importante que el espacio de juego sea seguro y limpio y esté bien iluminado.
- Es importante que el niño pueda jugar fuera de casa en un entorno seguro y supervisado por sus padres.

Referencias bibliográficas

- ARRANZ, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- (2005). Family Context and Psychological Development in Early Childhood: Educational Implications. En O. N. SARACHO Y B. SPODEK (Eds.), *Contemporary Perspectives on Families, Communities, and Schools for Young Children* (59-82). Greenwich (Connecticut): Information Age Publishing.
- , MARTÍN, J., MANZANO, A. OLABARRIETA, F., BELLIDO, A. Y RICHARDS, M. (2005). Quality of Family Context and Child Development in 5 & 8 Years Old Children of the Basque Country (Spain): a Longitudinal Approach. Simposio contexto familiar y desarrollo cognitivo. *Actas del Congreso XII European Conference on Developmental Psychology*. Tenerife: España.
- , OLIVA, A., OLABARRIETA, F., MARTÍN, J., MANZANO, A., Y RICHARDS, M. (2008). Quality of Family Context or Sibling Status? Influences on Cognitive Development. *Early Child Development and Care*, 178, 153-164.
- BELSKY, J. (2006). Early Child Care and Early Child Development. Major Findings of the NICHD Study of Early Child Care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 95-110.

- (2008). Family Influences on Psychological Development. *Psychiatry*, 7, 282-285.
- BRIDGES, L. J., ROE, A., DUNN, J. Y O'CONNOR, T. (2007). Children's Perspectives on their Relationships with Grandparents Following Parental Separation: a Longitudinal Study. *Social Development*, 16, 539-554.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- (Ed.). (2005). *Making Humans Being Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications.
- CALDWELL, B. Y BRADLEY, R. (1984). *HOME Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock (Arkansas): Center of Child Development and Education, University of Arkansas at Little Rock.
- CANTÓN, J., CORTÉS, M. Y JUSTICIA, D. (2007). *Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- GINSBURG, R. K. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- GONZÁLEZ, M. M. (1996). Task and Activities. A Parent-Child Interaction Analysis. *Learning and Instruction*, 6, 287-306.
- GRYCH, J. Y FINCHAM, F. (2001). *Interparental Conflict and Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUAJARDO, N. R., SNYDER, G. Y PETERSEN, R. (2009). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour, and Children's Social-Cognitive Development. *Infant and Child Development*, 18, 37-60.
- LAMB, M. E. (Ed.). (2004). *The Role of the Father in Child Development* (4th ed.). Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.
- , KELLY, J. B. Improving the Quality of Parent-Child Contact in Separating Families with Infants and Young Children: Empirical Research Foundations. En R. M. GALATZER-LEVY Y L. KRAUS (Eds.), *The Scientific Basis of Child Custody Decisions* (2nd ed.). Hoboken (New Jersey): Wiley in press.
- MORENO, M. C., PALACIOS, J. Y GONZÁLEZ (1989). *Cuestionario de la vida cotidiana. Instrumento sin publicar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MUÑOZ, A. Y JIMÉNEZ, J. (2005). Interacciones educativas en la familia. La estimulación del desarrollo cognitivo y lingüístico en los hijos. *Apuntes de Psicología*, 26, 51-65.
- MUSITU, G. Y GARCÍA, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- OLIVA, A., PARRA, A. Y ARRANZ, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.

- PALACIOS, J. Y GONZÁLEZ, M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M. J. RODRIGO Y J. PALACIOS (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (277-295). Madrid: Alianza.
- PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- PAULI-POTT, B. Y MERTESACKER, B. (2009). Affect Expression in Mother-Infant Interaction and Subsequent Attachment Development. *Infant Behaviour and Development*, 32, 208-215.
- PETTIT, G., BATES, J. Y DODGE, K. A. (1997). Supportive Parenting, Ecological Context and Children's Adjustment: A Seven Year Longitudinal Study. *Child Development*, 68, 908-923.
- , LAIRD, R., DODGE, K., BATES, J. Y CRISS, M. (2001). Antecedents and Behaviour-Problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- PROYECTO INMA (2008). *Evaluación de la ecología familiar en el marco del seguimiento de la cohorte INMA Guipúzcoa a los 2 años de edad. Caracterización del desarrollo físico y neuroconductual y su relación con las exposiciones ambientales*.
- RODGERS, A. (1998). Multiple Sources of Stress and Parenting Behaviour. *Children and Youth Services Review*, 20, 525-546.
- SARACHO, O. Y SPODECK, B. (Eds.). (2001). *Contemporary Perspectives on Literacy in Early Childhood Education*. Greenwich (Connecticut): Information Age Publishing.
- SCHAFFER, R. (1993). *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*. Barcelona: MEC; A.M. Rosa Sensat.

Dirección de contacto: Enrique B. Arranz Freijo. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología. Departamento de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo. Avda. Tolosa, 70; 20018, San Sebastián, España. E-mail: e.arranzfreijo@ehu.es

El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos

The Teaching Portfolio as an Innovative Training Strategy for New Lecturers: a Case Study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-077

Zoia Bozu

Francesc Imbernón Muñoz

Universidad de Barcelona. Grupo FODIP. Departamento de Didáctica y Organización Educativa Barcelona, España.

Resumen

Este artículo sintetiza los resultados y las principales conclusiones de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona sobre el tema del portafolio docente, un fenómeno bastante reciente en el campo de la formación del profesorado en general, y en la del docente universitario en particular. La introducción de esta herramienta en la Enseñanza universitaria se debe a la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad (en la década de los ochenta), que la empleó para la habilitación y la evaluación de docentes. Sin embargo, en este trabajo se parte de la idea de que los portafolios docentes tienen también una vertiente formativa y resultan útiles en la mejora y el desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Explorar este aspecto es el objetivo de nuestro estudio. Se ha elegido, como campo de aplicación, el profesorado novel de la Universidad de Barcelona, que ha elaborado un portafolio docente en los cursos de Iniciación en la Docencia Universitaria. El enfoque usado ha sido cualitativo y como estrategia metodológica hemos optado por el estudio de casos múltiple, dado que la muestra está constituida por 10 profesores universitarios noveles de diferentes áreas de conocimiento. Para recoger y registrar la información, los instrumentos empleados fueron la entrevista en profundidad y el análisis de documentos. Los resultados apuntan a que el verdadero valor del portafolio docente reside en su potencial formativo y para el desarrollo profesional del profesorado universitario novel. También

revelan que el portafolio es una herramienta valiosa para un nuevo profesionalismo docente, que se orienta a la reflexión sobre la propia práctica docente y al desarrollo de una enseñanza más acorde con las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento.

Palabras clave: formación docente inicial, profesorado universitario novel, portafolio docente, desarrollo profesional, mejora docente.

Abstract

This paper summarizes the outcomes and main conclusions of a University of Barcelona research study on the educational portfolio. The educational portfolio constitutes a relatively recent phenomenon in the field of teacher training in general, and in that of lecturer training in particular. The introduction of this tool in university teaching is attributable to the Canadian Association of University Teachers, which used it in the 80's for teacher qualification and assessment. However, this study starts from the assumption that educational portfolios have a training facet as well and are useful in the processes whereby new university lecturers attain improvement and professional development. The study looks into what educational improvement is gained by using this training tool in the professional development of new lecturers at the University of Barcelona, who develop an educational portfolio in their introductory courses. A qualitative study approach is used, and the methodological strategy applied is based on the study of multiple cases provided by a sample of ten new university lecturers from different areas of knowledge. Information was gathered and registered by means of in-depth interviews and content analysis. The results show that the real value of the educational portfolio lies in its potential as a training and professional development strategy for new university lecturers. The results obtained in this study also demonstrate that an educational portfolio can be a valuable tool for a new kind of educational professionalism, one that is oriented toward training teachers-to-be to engage in reflexive teaching practice in tune with the needs of students and today's society.

Key words: pre-service teacher training, new university lecturer, teaching portfolio, staff development, teaching improvement.

Introducción: problemática de la investigación

La universidad está acometiendo un cambio de modelo que pone énfasis en el uso de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Los métodos magistrales y expositivos de transmisión del conocimiento dejan de tener todo el protagonismo y se

incorporan otros que ceden espacio al alumno y a su participación responsable en su propio proceso de aprendizaje. Esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje viene acompañada de una mirada también nueva sobre la evaluación educativa, vista especialmente como una *evaluación personalizada y centrada en el alumno*.

Una de las herramientas que ha surgido en los últimos años para este fin es el portafolio o carpeta, concepto que se maneja desde hace mucho tiempo en múltiples ámbitos: artistas, fotógrafos o arquitectos han encontrado en este recurso la mejor manera de mostrar su trabajo a otras personas (Seldin, 1997). Aquí abordaremos los usos en el ámbito universitario y, específicamente, en la formación y el desarrollo profesional del profesor.

El portafolio docente, introducido por la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad (1980), se ha usado, habitualmente, con fines acreditativos y de certificación de las competencias profesionales adquiridas por el profesorado durante un proceso formativo o a lo largo de su trayectoria profesional. En estas más de dos décadas de historia, el portafolio ha ido ampliando su significado desde el original de 'maletín' -donde se guardan hojas, papeles, dibujos, mapas, en definitiva, lo mejor del trabajo de un artista-, hasta designar un instrumento de un nuevo profesionalismo docente. En la Educación Superior se usa tanto con fines acreditativos, para la evaluación, selección y promoción del profesorado, como con fines formativos, para la mejora y el desarrollo profesional de la función docente.

Aunque en países anglosajones hay una larga tradición en el uso de esta herramienta formativa, en la Enseñanza universitaria española es todavía un tema muy reciente e innovador. Aun así, en los últimos años, el trabajo con los portafolios docentes ha ido interesando entre nosotros, y se ha ido introduciendo en muchos posgrados de Iniciación en la Docencia Universitaria y en otro tipo de actividades formativas, por ejemplo, la evaluación docente. No obstante, aunque ha aumentado el número de publicaciones sobre el portafolio docente, estas son sobre todo artículos publicados en revistas especializadas y páginas webs y no tanto libros o monografías. Falta mucho por investigar, lo cual es una razón que justifica la elección de este tema como materia de estudio.

El objeto de nuestro trabajo es el análisis del portafolio docente del profesorado universitario novel, en su vertiente de estrategia formativa y de desarrollo profesional y no como herramienta de acreditación. Nuestra investigación pretende averiguar si su uso produce una mejora continuada de la formación docente en el profesorado novel universitario y si favorece su desarrollo profesional. Es decir, se trata de sacar a la luz los efectos del empleo del portafolio en la mejora continua de la enseñanza y en el desempeño de los profesores noveles universitarios.

Creemos necesario investigar sobre este instrumento e intentar perfeccionarlo para que llegue a ser un verdadero elemento de reflexión y mejora continuada de la docencia y el trabajo de aula. De esta reflexión podrán surgir nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que incrementarán la eficiencia de este proceso, para beneficio de todos los estudiantes.

Fundamentación teórica

El *teaching portfolio*, o portafolio docente, comenzó a extenderse en los últimos 25 años en los ámbitos escolar y universitario y se define como un documento donde se recogen las mejores muestras o productos de un trabajo e incluso el proceso seguido para lograr dichas muestras.

El portafolio, introducido, como hemos dicho, por la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad en 1980 y utilizado desde entonces en muchas universidades, especialmente en las anglosajonas, recoge una descripción de los esfuerzos y resultados de un profesor por mejorar su enseñanza, e incluye documentos y materiales que, en conjunto, muestran el alcance y la calidad de su rendimiento docente, así como los esfuerzos por mejorar la enseñanza en cuanto profesión (Bird, 1997, citado en Fernández, 2004, p. 130). Esto es, los portafolios docentes constituyen un resumen de los logros y fortalezas docentes de un profesor, son una breve selección de descripciones de actividades y logros que suministran información sobre la enseñanza individual a través de múltiples fuentes (Knapper, 2003).

Además, como indica Shulman (1994), el portafolio no se limitó a ser un modelo de evaluación, sino que se convirtió en una potente herramienta para la formación docente y su aplicación en el aprendizaje de los discentes.

Del estudio que llevó a cabo Shulman (1994), surgió la definición pionera de lo que es el portafolio didáctico: «Es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación» (Lyons, 1999, p. 18).

La literatura científica ofrece otras definiciones del portafolio docente, dependiendo de la óptica del autor sobre las diversas posibilidades de su elaboración y uso, pero hay un cierto consenso en considerarlo como una colección de materiales

seleccionados con la intención de reflejar el rendimiento o el aprendizaje a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. También se ha venido entendiendo el portafolio docente como producto, como colección de trabajos, como historia documental, pero progresivamente se le ha ido incorporando la dimensión reflexiva, de espacio para la elaboración personal, etc.; se tiende a concebirlo como una experiencia de aprendizaje en sí mismo y se valora más su dimensión procesal y dinámica. Con él, los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos mismos con cuidadosa reflexión. Las muestras de la práctica así organizadas serán colecciones de trabajo especializadas que, orientadas por unos principios de procedimiento, captan un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pueda estar dentro y fuera de la mente de otra persona (Martin-Kniep, 2000).

Por lo tanto, son dos consideraciones distintas del portafolio docente: su visión procesal o formativa y su visión como producto de la enseñanza, que se interrelacionan y se complementan dentro de una misma acepción.

El portafolio docente no es una simple recopilación exhaustiva de los documentos y los materiales que afectan a la actuación educativa, sino una información seleccionada sobre las actividades relacionadas con la enseñanza del profesor y una sólida prueba de su efectividad.

Según algunos autores (Cano, 2005, p. 57-58), las características más importantes del portafolio docente son las siguientes: *es un documento personal*, el autor del portafolio o la carpeta es el que decide qué pruebas de su enseñanza o qué trabajos más significativos de su trayectoria docente mostrará con ese documento; *acumula documentación* relacionada con el ejercicio de la función docente; *se basa en datos y opiniones sistemáticos* debidamente contrastados, y acredita con pruebas todo lo que se dice. El portafolio docente ha de ser un documento breve, de pocas páginas, pero puede tener anexos en los cuales se recopilan los documentos que prueban las afirmaciones realizadas en el mismo; *potencia la organización del conocimiento* pedagógico de forma integral; *documenta un proceso* y aporta mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje; *fomenta la reflexión* sobre la docencia y el pensamiento crítico; *permite demostrar los propios méritos* y el desempeño profesional como docente durante un período de tiempo concreto.

Conceptualizar y caracterizar el portafolio docente nos remite a otro aspecto importante, que es su finalidad y sus posibilidades de uso. Así, constatamos que existen diversos tipos de portafolios docentes según los propósitos: evaluación, mejora de la enseñanza, valoración y promoción, formación y desarrollo profesional.

Grant y Huebner (1998) recomiendan que los portafolios docentes cumplan ciertos requisitos: estar diseñados para promover la práctica reflexiva, compartirse con los colegas, fomentar la cooperación entre alumnos y profesores, ser un proceso realizado por los profesores de forma voluntaria, por lo que no deben ser usados con fines evaluadores, estar respaldados por unas condiciones plausibles (Klenowski, 2005, p. 37). En definitiva, el portafolio docente se acerca a una nueva cultura evaluativa en la docencia. Esta afirmación ayuda a comprender el segundo requisito del portafolio: compartirse con los colegas de la universidad. Su contenido tendría que hacerse público para contribuir al desarrollo del conocimiento curricular y didáctico en una disciplina específica, algo semejante a lo que sucede en la investigación cuando se hacen públicos los resultados por medios validados socialmente desde décadas atrás (Cordero, 2002).

Más allá de esta voluntariedad y de estas motivaciones personales, es conocido que el portafolio docente se elabora en muchos casos por algunas exigencias profesionales. Por ejemplo, en ciertas universidades estadounidenses se utiliza para la acreditación como profesor; en Canadá, se utiliza también para ello o para acceder a un empleo docente y, en muchos de los posgrados o programas de Iniciación en la Docencia Universitaria que ofertan los ICE de las universidades españolas, su utiliza frecuentemente para evaluar y acreditar la superación y obtención del certificado o diploma de graduación del curso. Aun así, en un contexto universitario en el que el profesorado se habitúa a que se compute como mérito únicamente la investigación, encontramos también usos del portafolio docente para acreditar la calidad de la docencia; así ocurre en la Universidad Politécnica de Cataluña, en la Universidad Politécnica de Valencia y en la Universidad de Barcelona. En todas ellas, el portafolio viene a ser otra forma de evaluación de la docencia, que estimula la reflexión sobre lo que se hace, sobre por qué y cómo se hace, al tiempo que estimula la mejora de la calidad de la enseñanza y de la labor de los profesores.

Y, para concretar nuestra visión personal sobre el portafolio docente, podemos decidir, en primer lugar, si se trata de un instrumento utilizable desde cualquier posición epistemológica o si posee un sentido propio que le da entidad y lo asocia a cierto modo de entender la docencia. Consideramos que la utilización del portafolio docente responde a una concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde cada profesor va construyendo su propio conocimiento acerca de su práctica profesional y va otorgándole significado a la luz de sus concepciones previas y de la funcionalidad que tenga en los contextos a los que pueda transferirlo. Por eso, y aun cuando el portafolio docente se ha empleado usualmente con una finalidad sumativa (con la

pretensión de tomar decisiones de acreditación, certificación, selección o promoción), defendemos su sentido formativo. Desde estas líneas abogamos por lo que señala Shulman (1999): cuando se diseña, se organiza y se crea un programa de formación mediante una carpeta docente, se realiza un acto teórico, dado que será la teoría que uno sostenga acerca de la enseñanza y el aprendizaje la que determine qué se considera una prueba conveniente para incluir en este portafolio. Por esto, puede afirmarse que la creación de un portafolio supera una concepción técnica del mismo como simple instrumento de evaluación del comportamiento docente, puesto que incluye intenciones educativas que van más allá de la evaluación y acreditación del profesorado.

Diseño y proceso metodológico

Partimos de un enfoque cualitativo, pues consideramos que este está en relación directa con la naturaleza del objeto de estudio. Dentro de este enfoque, utilizamos como metodología un estudio de casos múltiple, dado que la muestra sobre la que trabajaremos consta de 10 profesores universitarios noveles y los «depósitos» de datos provienen de diferentes fuentes de información y de la aplicación de varios instrumentos de recogida.

El escenario de la investigación es el curso de Iniciación en la Docencia Universitaria impartido por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona. Es un posgrado dirigido a 30 profesores noveles de dicha universidad, de diferentes ámbitos científicos y que tienen, como máximo, tres años de experiencia docente. Es un curso de formación presencial y no presencial con monitorización del profesorado experimentado que finaliza con la elaboración de un portafolio docente.

Los 10 docentes noveles de la muestra cursaron este posgrado en una de las ediciones del período 2003-06 y pertenecen a diversas áreas de conocimiento, a saber: cuatro profesores de la Facultad de Pedagogía, uno de la Facultad de Biología, uno de la Facultad de Biblioteconomía, uno de la Facultad de Psicología, uno de la Facultad de Empresariales, uno de la Facultad de Enfermería y uno de la Facultad de Derecho.

Para recoger y registrar la información propia de todo estudio de caso, los instrumentos empleados fueron la entrevista en profundidad y el análisis de documentos. Se han realizado entrevistas en profundidad a los 10 participantes. Optamos por una

entrevista semiestructurada, que consta de un guion de preguntas abiertas, que se han delimitado en función de las categorías deductivas con las que partimos en el estudio.

Finalmente, para el análisis de contenido de los portafolios docentes tuvimos en cuenta estas dos dimensiones: *tipo de portafolio docente*, es decir, la forma en que cada profesor novel aborda la elaboración de su portafolio docente; *texto de los portafolios docentes*, que indaga en cómo recogen los portafolios las experiencias docentes y de práctica profesional.

Método de análisis

Para el análisis de los datos, recurrimos al enfoque de análisis mixto, es decir, deductivo-inductivo. Partimos de un mapa previo de categorías deductivas que nos permiten construir los instrumentos de recogida de datos y acceder al campo con una teoría que sustenta y orienta el trabajo. En la codificación y categorización de los significados de las acciones, pensamientos y percepciones de nuestros informantes claves, surgen algunos datos inductivos que se interrelacionan con los deductivos, previamente elaborados, en un proceso de «doble hermenéutica»: de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. Esta interacción y diálogo constantes entre inducción y deducción, entre la significatividad subjetiva (*emic*) que los participantes han aportado y los marcos teórico-conceptuales del investigador (*etic*) que han orientado esta investigación, ha atravesado todo el proceso de análisis de los datos.

Asimismo, el proceso de análisis se divide en dos etapas: la descriptiva y la interpretativa y, para el análisis descriptivo de los datos, hemos recurrido al programa informático de análisis cualitativo Atlas-ti 5.0.

El proceso de análisis de los datos, provenientes tanto de los registros de los portafolios docentes como de las entrevistas en profundidad, se dividió en los siguientes niveles de reducción y estructuración teórica de la información:

- *Nivel 1*: segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.
- *Nivel 2*: construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.
- *Nivel 3*: identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías).

Después de un largo y laborioso proceso, identificamos, en el primer nivel de análisis de datos, 696 unidades de significado, agrupadas en 38 categorías deductivo-inductivas.

En el segundo nivel de análisis, de abstracción e inferencia superior, agrupamos y estructuramos las 38 categorías que habíamos identificado en el primer nivel. Después de un proceso de comparación entre las categorías, hemos definido 10 núcleos temáticos en torno a los cuales se han agrupado todas las categorías. El siguiente cuadro ilustra un análisis comparativo entre los 10 núcleos temáticos que componen el cuerpo de datos y muestra el porcentaje de categorías y unidades de significado que cada uno de aquellos abarca respecto al total.

CUADRO I. Porcentajes de unidades de significado y categorías que componen las macrocategorías

Macrocategorías	Categorías		Unidades de significado	
Contextualización del portafolio docente	2	5,26%	48	6,89%
Definición del portafolio docente	10	26,31%	75	10,77%
Finalidad del portafolio docente	2	5,26%	7	1,05%
Contenido y estructura del portafolio docente	2	5,26%	24	3,40%
Factores y condiciones	2	5,26%	4	0,57%
Utilidad del portafolio docente	2	5,26%	23	3,30%
Concepciones docentes	3	7,89%	109	15,66%
Práctica docente universitaria	8	21,05%	259	37,20%
Logros	4	10,52%	56	8,04%
Metas profesionales	3	7,89%	91	13,07%
TOTAL	38	100%	696	100%

La última etapa del análisis la constituye la generación y explicitación de lo que llamamos dominios deductivos-inductivos. Después de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos, hemos subsumido las 10 macrocategorías definidas en tres dominios cualitativos que recogen, ordenan y facilitan la lectura para la interpretación de los resultados.

A modo de síntesis, presentamos en el siguiente cuadro un análisis comparativo entre los tres dominios que componen el cuerpo de datos y los porcentajes de metacategorías y categorías que cada uno aporta al total.

CUADRO II. Porcentajes de unidades de significado, macrocategorías y categorías que componen los dominios cualitativos

Dominios	Macrocategorías	Categorías	Unidades de significado
1. Conceptualización	60%	20 6	181 26%
2. Reflexión pedagógica	20%	11 2	368 52,87%
3. Formación y desarrollo profesional	20%	7 2	147 21,12%
TOTAL	100%	38 10	696 100%

En síntesis, una vez finalizado el análisis de los datos, obtuvimos la siguiente matriz dominios, metacategorías y categorías:

CUADRO III. Matriz final de dominios, macrocategorías y categorías deductivo-inductivas

Dominios	Macrocategorías	Categorías
Conceptualización	Contextualización del portafolio docente	Conceptualización del profesor novel Influencia de la formación recibida en el curso de noveles
	Definición del portafolio docente	Instrumento de aprendizaje y autoevaluación Instrumento de reflexión sobre la práctica docente Instrumento de mejora de la práctica docente Instrumento de evaluación y acreditación Instrumento de desarrollo profesional del docente Una historia de la labor docente Recopilación de muestras Reflejo de la identidad docente Valorización de la función docente Trayectoria profesional
	Finalidad del portafolio docente	Propósito acreditativo Propósito formativo
	Contenido y estructura del portafolio docente	Tipos de contenidos Tipos de estructuras y formatos
	Factores y condiciones	Relación del trabajo con los mentores Conocimiento de los criterios de evaluación
	Utilidad del portafolio docente	Aprendizajes que aporta Estrategia profesional práctica-reflexiva
Reflexión pedagógica	Concepciones docentes	Contextualización de la actividad docente Aproximación a la docencia Concepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje
	Práctica docente universitaria	Diseño, contenidos y organización curricular Metodología de enseñanza-aprendizaje Evaluación Progresión y rendimiento de los estudiantes Tutoría Recursos para la enseñanza Responsabilidades docentes Cambio y mejora de la práctica docente

Formación y desarrollo profesional	Logros	Innovación docente Experiencia personal y profesional Conocimientos profesionales adquiridos Competencias o capacidades desarrolladas
	Metas profesionales	Necesidades e inquietudes sobre la labor docente Actividades de formación y perfeccionamiento docente Promoción y gestión de la calidad

Resultados

A continuación, nos limitamos a presentar algunos de los resultados que hemos obtenido con respecto al primer dominio cualitativo, el de la *conceptualización del portafolio docente*. Más concretamente, se trata de la macrocategoría *definición del portafolio docente*, la que se refiere a la multitud de concepciones que el profesor novel puede llegar a tener sobre dicho portafolio.

En lo material, la forma que el portafolio toma es tan variada como su autor lo decida: puede ser una carpeta con folios donde se van guardando las diferentes entradas, una caja donde se recopila la información...

Instrumento de aprendizaje y autoevaluación

El portafolio es una herramienta o una estrategia que potencia la participación autónoma del autor en su propio proceso de aprendizaje, impulsa la construcción del conocimiento pedagógico y enfatiza la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado novel.

Como herramienta de aprendizaje, su valor reside en que contribuye a desarrollar la capacidad de análisis-síntesis, la creatividad y el pensamiento reflexivo y crítico, así como la implicación del propio autor en el proceso de aprender a aprender y de evaluación.

Por otra parte, la autoevaluación es una estrategia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje individual realizado por el discente.

De entre los beneficios que aporta el realizar una auténtica autoevaluación, destacamos los siguientes:

- El profesor novel conoce y toma plena conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Ayuda a este profesor a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrolla su capacidad de autonomía personal y autogestión.
- Lo ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión de la propia actuación docente.
- Permite al docente conocer mejor, a través del análisis realizado sobre la propia práctica docente, cuáles son los puntos fuertes y cuáles los débiles que hay que mejorar a corto plazo acerca de los contenidos, los métodos, los recursos didácticos, etc.
- Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza.

El portafolio docente se convierte en un instrumento de evaluación personal de lo que uno hace. En definitiva, la autoevaluación genera un proceso de aprendizaje genuino cuyas fuentes son, por una parte, los demás y, por otra, uno mismo.

El portafolio docente como herramienta de reflexión sobre la práctica docente

La categoría *instrumento de reflexión sobre la propia práctica docente* ha aparecido durante el análisis de los datos con una tasa del 24%, con lo cual podemos destacar que, en la percepción de los noveles entrevistados, la narrativa reflexiva sobre la propia enseñanza representa una condición sine qua non para la elaboración de los portafolios. El nivel o el grado de la reflexión desarrollada y la actitud autorreflexiva al realizar este trabajo, lógicamente, difieren de un portafolio a otro. No obstante, en todos los trabajos analizados, hemos observado, en mayor o menor grado, que ha habido una declaración reflexiva del autor sobre la propia enseñanza.

En síntesis, los profesores noveles perciben los portafolios docentes como espacios de autoevaluación y reflexión sobre el qué, el cómo y el porqué de su práctica docente diaria. La reflexión gira en torno a múltiples aspectos de la docencia y es común ver que intentan responder a interrogantes como: ¿Cuál es tu objetivo prioritario de aprendizaje para tus estudiantes?, ¿cómo crees que los estudiantes aprenden mejor?, ¿cómo motivas a los estudiantes?, ¿qué actividades tienen lugar en la clase?, ¿por qué has elegido estas actividades y no otras?, ¿qué tipo de tareas estableces para evaluar su aprendizaje?, ¿cómo retroalimentas a tus estudiantes sobre su aprendiza-

je?, ¿cuáles son los puntos fuertes y los débiles de tu docencia?, ¿qué has aprendido de tu propia enseñanza y qué cambios has experimentado?, etc.

El portafolio docente como herramienta de mejora de la calidad de la docencia

Los portafolios que persiguen esta finalidad se centran en destacar, a partir de la autoevaluación y análisis de la propia experiencia docente, tanto los principales logros y puntos fuertes del trabajo como los aspectos más débiles o los que conviene mejorar. En este sentido, el portafolio es una herramienta que promueve una autoevaluación formativa de la docencia. Analizando y reflexionado sobre lo que enseña y cómo lo enseña, el profesor novel se da cuenta de cuáles son sus potencialidades y cuáles los aspectos que requieren una mejora en las próximas actuaciones.

En síntesis, podemos afirmar que elaborar un portafolio docente confronta al profesorado novel con sus propias fortalezas y debilidades y le permite enfocar sus esfuerzos en una doble dirección: por una parte, ideando los cambios necesarios para superar esas dificultades y por otra, favoreciendo los aspectos que puedan mejorar su práctica docente.

El portafolio docente como instrumento informativo y de recopilación de muestras sobre la enseñanza universitaria

El portafolio docente se caracteriza por incluir la variedad de materiales, documentos y muestras que resultan del trabajo del profesor. Algunos autores (Feixas, 2003) lo definen como un currículo docente documentado que se utiliza para mejorar y evaluar la calidad docente.

En nuestra investigación encontramos dos modelos diferentes: por una parte, los portafolios en los que el profesor selecciona, organiza y presenta las pruebas que acreditan su profesionalidad, su competencia docente y los logros conseguidos en su actividad y, por otra parte, los portafolios que son una mera recopilación exhaustiva de documentos y materiales sobre la efectividad de la enseñanza universitaria en general y de la propia práctica docente en particular.

El portafolio docente como instrumento de desarrollo profesional

Los portafolios docentes analizados reúnen en sus páginas datos y pruebas provenientes tanto del trabajo docente del día a día en el aula como del proceso de crecimiento

profesional del profesor novel. Recopilar, seleccionar, ordenar y reflexionar sobre lo que uno está haciendo es una auténtica oportunidad de aprendizaje para él. Visto así, el portafolio es un retrato de una persona como profesional de la educación y de la evolución en su formación y desarrollo profesional.

Los portafolios docentes enfocados al desarrollo profesional permiten a los profesores noveles considerar la naturaleza compleja de la enseñanza, y les proporcionan la ocasión de reflexionar de forma crítica y valorativa sobre su actuación docente, con el fin de mejorar su desempeño profesional y aprender innovadoras ideas didácticas.

Trayectoria profesional

Los portafolios docentes incluidos en esta categoría comienzan con una descripción detallada de la trayectoria de los profesores noveles desde el inicio hasta la actualidad. Es interesante destacar cómo la mayoría de ellos recuerdan las coyunturas que los han llevado a la docencia universitaria. Asimismo, se reflexiona sobre los inicios en la carrera docente y sobre los primeros contactos y momentos vividos en los departamentos a los que están adscritos. Este tipo de portafolio es un retrato fiel de la etapa de socialización profesional, la primera de la carrera académica del profesor.

Instrumento de apreciación de la función docente

La docencia y la investigación son dos aspectos básicos de la universidad y de su profesorado. Pese a que ambas son criterios relevantes para determinar la eficiencia profesional, el valor que se le reconoce a cada una de ellas es diferente. Por ejemplo, muchos profesores noveles tienen acceso a la universidad por la vía de la investigación, es decir, comienzan a participar en ella mediante proyectos de investigación, sea como alumnos de doctorado, sea como becarios de colaboración adscritos a un proyecto en concreto. Al iniciarse muchos de ellos por la línea de la investigación, es esta, consecuentemente, la que más han valorado, mientras que, en cierto modo, descuidaban la docencia. Es ahí donde el posgrado de Iniciación en la Docencia Universitaria junto con el portafolio docente han sido importantes para valorar esta faceta.

Conclusiones

Este trabajo constituye simplemente una aproximación al estudio de la aplicación de los portafolios docentes en un programa de formación como es el posgrado de Iniciación en la Docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona.

De esta investigación hemos obtenido unas conclusiones generales que destacamos a continuación:

El portafolio docente y la variedad de conceptualizaciones en la percepción del profesorado universitario novel

Aclaremos ante todo que, para conocer las concepciones y percepciones de nuestros informantes claves sobre el portafolio docente, nos hemos aproximado a ellos en dos fases: antes y después de la elaboración del portafolio docente.

En la primera etapa, constatamos que las descripciones de lo que es un portafolio docente son breves y concretas, sin una fundamentación teórica sólida. En general, los docentes noveles no lo conocen teóricamente, pero, aun así, intuyen diversos aspectos de este instrumento formativo.

En síntesis, puede decirse que se percibe como una herramienta de evaluación y acreditación del posgrado cursado, en un porcentaje de muy baja inferencia. En realidad, su concepto de portafolio docente va más allá de considerarlo como un requisito que cumplir o como una memoria externa y le atribuyen un sinfín de otros significados que, una vez elaborado el propio portafolio, se reiteran y se consolidan. En definitiva, las concepciones que se hacen del mismo se expresan con vocablos o sintagmas como los de *reflexión sobre la práctica docente, mejora de la práctica, aprendizaje y autoevaluación, desarrollo profesional, retrato de la propia práctica docente, trayectoria profesional, instrumento informativo y de documentación de las competencias docentes*, etc.

En la segunda fase, después de que el profesorado novel ha elaborado su propio portafolio y de que, por lo tanto, tenga una experiencia significativa sobre el trabajo con esta herramienta innovadora, constatamos que sus percepciones y concepciones sobre lo que es un portafolio docente no difieren en nada de las que tenían a priori. Los vocablos a que hemos hecho referencia siguen manteniéndose, pero se incluyen algunos sintagmas más, por ejemplo: *reflejo de la identidad docente, valorización de la función docente*, etc.

El análisis realizado y los datos obtenidos con nuestro estudio dan origen a una nueva concepción o significado del portafolio docente: el proceso formal y dinámico mediante

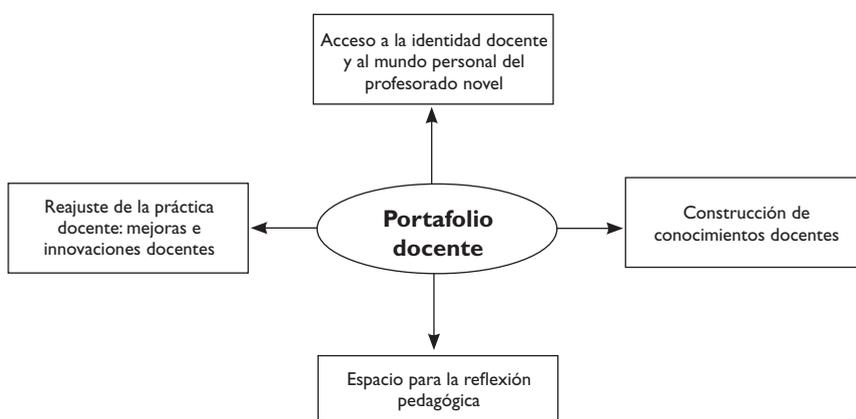
el cual los profesores noveles recopilan datos y muestras de su propia práctica docente y de su trayectoria profesional, organizados y elaborados o escritos por ellos mismos, tras un proceso de reflexión crítica y valorativa. En este sentido, el portafolio docente constituye una potente herramienta de la evaluación formativa, dirigida a mejorar e innovar la propia práctica docente mediante un proceso de autoevaluación y autodescubrimiento.

El portafolio docente como herramienta formativa en la formación del profesorado universitario novel

A lo largo de este trabajo de investigación hemos venido insistiendo en que, aunque el portafolio docente se emplea con fines de acreditación dentro de un programa de formación docente y es, por lo tanto, una herramienta para la evaluación sumativa, su verdadero valor reside en su potencial como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario. Hemos apostado por la finalidad formativa del portafolio docente y los resultados obtenidos en este trabajo de campo lo corroboran y demuestran que el portafolio favorece un nuevo profesionalismo, orientado a la formación para una práctica docente reflexiva.

Pretendemos a continuación reflejar los ámbitos de impacto formativo de los portafolios docentes orientados al desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Están recogidos en la siguiente figura:

FIGURA I. Ámbitos de impacto formativo de los portafolios docentes



Desarrollo profesional del profesorado universitario novel

El portafolio docente permite al profesor novel, y posteriormente al lector o evaluador de aquel, descubrir elementos de su «yo» docente, es decir, de su práctica, pero también de su mundo personal que, a veces, al no tener que apuntarlos en una hoja de papel, quedan ocultos a su propia percepción aunque estén muy presentes en su quehacer profesional.

Una de las grandes ventajas que tiene el portafolio docente, mencionada por los profesores noveles entrevistados, es la oportunidad para reflexionar. La mayoría comenta que el portafolio les ha propiciado la ocasión para analizar detenidamente sobre su propia práctica pedagógica. En resumen, en la percepción del profesorado novel entrevistado, esta reflexión los lleva a encontrar justificación a sus propias acciones docentes, es decir, a hallar respuestas a preguntas como: *qué, cómo y por qué hago lo que hago*. En conclusión, el portafolio docente contribuye al desarrollo del pensamiento crítico aplicado a la enseñanza y a una práctica docente reflexiva. La idea de la práctica reflexiva para la formación docente del profesorado no es nueva.

Los resultados obtenidos en este estudio son un buen indicador del potencial formativo que el portafolio docente aporta para un desarrollo profesional orientado a la mejora y a la innovación docentes. La sistematización de esta experiencia nos ha brindado la oportunidad de constatar que los docentes implicados en nuestro estudio, además de reconocer los aspectos positivos de su actuación y los que, por no ser tan acertados, necesitan una mejora en un futuro próximo, proponen, tras haber elaborado el portafolio, mejoras concretas y diversos aspectos innovadores de la práctica docente.

Dichos cambios y mejoras se inscriben en el marco de la reflexión y de la actitud autocrítica hacia el propio trabajo y se han incorporado o dado en los principales ámbitos del trabajo docente: la planificación, la actuación docente, la evaluación y las relaciones interpersonales. Por lo que a innovación se refiere, destacamos una vez más el impacto que ha tenido esta herramienta formativa y lo que se ha valorado, en la propia práctica docente, la incorporación de los portafolios del estudiante.

Considerando que este instrumento es un concepto nuevo para la mayoría de los profesores noveles que participan en el programa de Iniciación en la Docencia Universitaria, hacemos algunas sugerencias para mejorar el trabajo con los portafolios docentes.

¿Qué mejorar?

Los procesos de evaluación y valoración de los portafolios

Con respecto a la evaluación y valoración de los portafolios docentes, hacemos las siguientes sugerencias de mejora:

- Proporcionar al profesorado novel, al principio del curso, una guía que haga explícitas las expectativas del uso de la carpeta docente. Es decir, resaltar los indicadores de logro que se pueden elegir y los criterios para su evaluación.
- Compartir el proceso de evaluación de los portafolios docentes mediante la discusión y la negociación de los criterios que se tendrán en cuenta. Clarificar los criterios más específicos de lo que significa un trabajo de calidad y proporcionar ejemplos para ilustrar los estándares.
- Proporcionar al profesorado novel retroalimentación con propósito formativo durante la elaboración de sus portafolios. Es decir, que haya más seguimiento por parte de la coordinación del curso a lo largo de las distintas fases.
- Implicar al profesorado novel en un proceso colectivo de evaluación de los portafolios docentes. Es decir, combinar la evaluación que realiza la coordinación del curso con la evaluación del mentor, la evaluación por parte de iguales y la autoevaluación.

El proceso de conceptualización del portafolio docente

Al comienzo del curso, los docentes noveles tienen dificultades para conceptualizar lo que es un portafolio docente. Para clarificar el concepto, se pueden utilizar diferentes estrategias, por ejemplo:

- Presentar al profesor novel distintas experiencias concretas sobre el uso del portafolio docente en el contexto local, nacional e internacional, para que vean cómo se trabaja con él.
- Compartir experiencias, o varios ejemplos de portafolios docentes, desarrolladas por profesores noveles de distintas áreas disciplinarias de la UB, que participaron en el posgrado en una de las ediciones anteriores. Es decir, llevar a cabo un intercambio de experiencias presentando modelos concretos de portafolios docentes.
- Proporcionar otras estructuras posibles de elaboración de un portafolio docente, además de la pauta que se entrega normalmente en el curso. Así se llega a comprender que, detrás de esa pauta, hay una cierta concepción sobre la utilidad o finalidad que se persigue: el portafolio docente como herramienta de mejora de la docencia, como instrumento de reflexión sobre la práctica docente (aquí se incluye la pauta entregada en el curso, que está diseñada para promover la formación de una práctica docente reflexiva); como historial de méritos profesionales, de acreditación de las competencias profesionales, etc.

Sin duda, esto los ayudará a entender mejor qué tipos de muestras se han de incluir en su trabajo según una finalidad u otra de la carpeta docente y encontrar mejores respuestas al interrogante ¿por qué estas muestras y no otras?

Limitaciones del estudio

Cualquier estudio deja, al terminar, algunas limitaciones y abre interrogantes y sugerencias para futuras investigaciones. La limitación que destacaríamos es de tipo metodológico, en el sentido de que únicamente se utilizaron dos instrumentos de obtención de datos. Quizás, en posteriores investigaciones sobre el tema, se deberán incluir nuevas técnicas cualitativas, como la observación participante, los grupos de discusión, etc., que le den mayor riqueza al estudio.

Finalmente, cabe destacar que toda la investigación científica es actual y tiene sentido en un momento concreto y, por tanto, podemos decir que es provisional. Por ello sugerimos otra investigación que vendría a completar el campo de estudio de este tema. En concreto, se podría realizar un estudio comparativo entre el uso del portafolio docente por el profesorado universitario novel y su uso por el profesorado universitario experimentado. Este estudio permitiría comparar esas dos percepciones sobre el uso del portafolio docente y llegar a constatar si el valor formativo del instrumento es igual de importante en ambos casos. Más concretamente, se podría averiguar si el portafolio elaborado por un docente experimentado, hecho por iniciativa propia, tiene una utilidad evidente de desarrollo profesional diferente al del profesor novel, que lo elabora por un requerimiento externo.

Referencias bibliográficas

- BIRD, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En J. MILLMAN Y D. HAMMOND (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (332-351). Madrid: La Muralla.
- CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.

- CORDERO, G. (2002). Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior. *Acción Pedagógica*, 11(2), 76-83.
- FEIXAS, M. (2003). El portafolios y el SEEQ como herramientas para el desarrollo profesional. En J. GAIRÍN Y C. ARMENGOL, *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Cisspraxis.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). El portafolio como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.
- GRANT, G. Y HUEBNER, T. (1998). The Portfolio Question: The Power of Self-Directed Inquiry. En N. LYONS (Comp.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism* (156-171). New York: Teacher College Press.
- LYONS, N. (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- KNAPPER, C. Y WILCOX, S. (2003). *El portafolios docente*. Madrid: Monografías de la RED-U.
- MARTIN-KNIEP, G. (2000). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- SHULMAN, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. LYONS (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1994). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- SELDIN, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (Massachusetts): Anker Publishing Company.

Dirección de contacto: Zoia Bozu. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, Edifici Llevant, 2.ª planta; 08035, Barcelona, España. E-mail: zbozu@uoc.edu

Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva¹

Effective Measures in Attention to Cultural Diversity from an Inclusive Perspective

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-078

Mercedes García García
Diana García Corona
Chantal Biencinto López
Inmaculada Asensio Muñoz

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento MIDE. Madrid, España.

Resumen

Las altas tasas de inmigración en los centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid han creado un nuevo escenario educativo que se describe y trata de forma diferente en función del grado de inclusividad de la cultura escolar. El objetivo de este artículo es dar a conocer acciones educativas que parecen responder eficientemente a la diversidad cultural de los centros de Secundaria que acogen un porcentaje de inmigración superior al 20%, según la percepción de los principales agentes educativos. Se utiliza metodología cualitativa basada en grupos de discusión. Se analizan cinco grupos de profesores, orientadores y jefes de estudio de 19 centros de Madrid, que se distinguen porque pertenecen a centros administrativos o inclusivos. El centro *administrativo* se define como aquel que aplica la normativa de atención a la diversidad planteada por la Administración educativa de forma literal. El centro *inclusivo* es aquel que realiza cambios planificados por él mismo para resolver problemáticas específicas e intentar mejorar los resultados educativos evitando

⁽¹⁾ Proyecto *Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices del alumnado inmigrante en los centros de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid y propuestas de mejora*. Financiación: 940424 UCM Pedagogía Adaptativa.

las prácticas de exclusión. Los resultados ponen de manifiesto que los modos de hacer tradicionales no parecen servir en aulas multiculturales con tasas de inmigración altas. Los participantes de los diferentes tipos de centros coinciden en describir la realidad multicultural de nuestras aulas como algo complejo, pero hay discrepancias en la percepción de tal circunstancia como un problema. Finalmente, parece que la mejora escolar en estos nuevos escenarios pasa por una respuesta inclusiva de toda la comunidad escolar –acompañada de optimismo e implicación, búsqueda constante de soluciones a problemas específicos, trabajo cooperativo previo en la planificación de actividades y contenidos variados en torno a los objetivos que todos deben alcanzar–, un cambio de metodología, un uso de recursos más racional y una formación pedagógica del equipo educativo.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, alumnado inmigrante, educación intercultural, prácticas inclusivas, atención a la diversidad, metodología cualitativa.

Abstract

High immigration rates in public secondary schools in the Autonomous Community of Madrid have created a new educational scenario which is both described differently and treated differently depending on the inclusiveness of each school's culture. The goal of this article is to report on a number of educational actions which seem to respond efficiently to the cultural diversity of those secondary schools with immigration rates above 20%, as perceived by the main education providers (schoolteachers, counsellors and headmasters). A qualitative methodology based on discussion groups is used. Five groups of headmasters, counsellors and schoolteachers from 19 schools in Madrid are analyzed. The subjects are differentiated as belonging to either administrative or inclusive schools, where "administrative schools" are defined as those that apply the education authority's rules on treatment of diversity in a strictly literal sense, and "inclusive schools" are those that make changes planned by the school itself in order to address specific problems, focusing on improving student performance and avoiding exclusive practices. Results show how traditional methods do not seem to work in multicultural classrooms with high immigration rates. The participants from the different types of schools coincide in their description of the multicultural situation in our classrooms as something that creates complexity, but they differ on perceiving such situations as a problem. Everything seems to indicate that school improvement in these new scenarios demands an inclusive response by the school community as a whole, combined with optimism and engagement, a constant search for solutions to specific problems, cooperative preparatory work in the planning of activities and a range of content arrayed around certain objectives that everybody should reach, a methodological change, a more rational use of resources and pedagogical training for the educational team.

Key words: compulsory secondary school, immigrant students, intercultural education, inclusive practices, attention to diversity, qualitative methodology.

Introducción

Lograr una educación de calidad para todos es el principal objetivo de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo de 2006, que recoge, de acuerdo con el principio de equidad, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado; por lo tanto, el sistema educativo tiene la obligación de dar respuesta a las diferencias personales, ya provengan de distintas posibilidades, capacidades o intereses, o de situaciones individuales y sociales diversas.

Más de una década después del reconocimiento legal del principio de atención a la diversidad (LOGSE, 1990), esta sigue siendo algo deseable pero todavía limitado. El profesorado reconoce su necesidad pero también la dificultad de implementarla y la falta de condiciones que la faciliten (Álvarez Rojo et ál., 2002; Jiménez Trens, 2003; Cardona, 2005). Es cierto que existen acciones respaldadas por la Administración, pero se desarrollan de diferente manera y producen resultados diversos en cada centro educativo; es decir, la forma que tiene el centro de llevar a la práctica dichas acciones hace que tanto la convivencia en sí misma como la satisfacción de la comunidad educativa con los resultados conseguidos por los estudiantes sean distintas.

En la Comunidad de Madrid hay centros cuyas acciones y proyectos educativos dan una respuesta diferente a la cada vez mayor heterogeneidad presente en la escuela y en las aulas. Y parece que las medidas de atención a la diversidad en los centros de Secundaria se dirigen, principalmente, a: alumnos con necesidades educativas especiales; alumnado con problemática escolar vinculada al bajo rendimiento; alumnos con desfase curricular y desmotivación hacia lo escolar; y alumnado extranjero, especialmente de carácter inmigrante (García et ál., 2005-06). Es precisamente en este último grupo de estudiantes en el que se centran nuestros proyectos como grupo de investigación.

Las cifras revelan el progresivo aumento de extranjeros en España (en la última década, se ha pasado de 499.000 extranjeros a 1.448.671) y, especialmente, en la Comunidad de Madrid (lugar de residencia preferido por los extranjeros -20,65%- tras Cataluña, 24,88%). Desde hace varios años, en el diagnóstico realizado en la Comunidad Autónoma de Madrid (Plan Regional de Compensación Educativa de la CAM, noviembre 2000) quedan patentes las dificultades de los hijos de las familias inmigrantes para alcanzar los objetivos educativos debido a diversos factores, entre los que destacan: el desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desfase escolar significativo y la integración del alumnado, así como otros problemas relacionados, a saber: la falta de interés y de motivación por el trabajo escolar, la visión negativa de la escuela, una autopercepción de incompetencia, los conflictos de integración en el grupo-clase y las conductas

disruptivas, el absentismo y frecuentemente el abandono prematuro de la escolarización, la falta de percepción de la utilidad de la educación para el futuro, un desfase curricular pronunciado, dificultades de comunicación, problemas socioafectivos; etc. (Gil Escudero, García Corona et ál., 1995; García Fernández, 2002; García et ál., 2005-06; Colectivo IOE, 2007; García Guerra, 2007; Martín Rojo y Mijares, 2007; Huguet y Navarro, 2005). Por otro lado, en los últimos años se percibe un incremento de los conflictos en las aulas y de la violencia escolar en los centros educativos en zonas donde el factor inmigración es alto.

En el estudio de Marchesi y Díaz (2007) se evidencia que el 75,4% de los profesores está de acuerdo o muy de acuerdo con que haya alumnos inmigrantes en su clase; solo el 2,8% está en desacuerdo y un 21,8% se muestra indiferente. Pero también es importante resaltar que el 73,2% de los profesores de Primaria y Secundaria piensa que la educación ha empeorado en los últimos años. Muchos lo atribuyen a la falta de formación que tienen los profesores para enfrentarse a un alumnado muy diverso. Sin embargo, cuando se han llevado a cabo experiencias formativas de atención a la diversidad con grupos de profesores basadas en las necesidades de sus alumnos aumenta la satisfacción y la competencia percibida por los docentes (Arteaga, 2006).

En los últimos años, la educación inclusiva ha ido calando paulatinamente en las prácticas docentes y cada vez es más frecuente observar centros que desarrollan sus prácticas bajo los principios de inclusividad.

La educación inclusiva se refiere a las condiciones educativas que conducen a que determinados centros sean «más eficaces» en dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos. Se define como un proceso por el que se aumenta la participación de todos, se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes y se eliminan las prácticas escolares excluyentes (Booth et ál., 1998; Parrilla, 2002). Es decir, la educación inclusiva implica entender la diversidad desde una posición positiva, como un punto de partida para los planteamientos curriculares diseñados con el fin de adaptarse a las necesidades y facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes.

El *Index for Inclusion* asocia el concepto de diversidad al de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2000 en Sandoval et ál., 2002) y evita que se centre exclusivamente en las necesidades educativas específicas del estudiante, asociadas a dificultades de aprendizaje y discapacidad. Resalta las dificultades que el alumnado encuentra al interactuar con sus contextos e intenta que las diferentes *comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado* (Sandoval et ál., 2002).

Cuando se habla de eficacia y mejora escolar desde una perspectiva inclusiva, se considera que el centro educativo en su conjunto es el núcleo del cambio y que este

debe implicar a toda la comunidad educativa (Verdugo, 2009). Se debe basar en un trabajo interprofesional cooperativo, con personal implicado en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias que, adaptadas a las necesidades de los estudiantes, les faciliten el logro de los objetivos planificados. Por una parte, es el equipo de orientación el que debe velar por el respeto de los principios de inclusividad, la flexibilización de las estructuras organizativas del centro y el apoyo del claustro, la Administración y las familias para que, de esta manera, se eviten las barreras que impiden que cualquier estudiante acceda al aprendizaje.

Por otra parte, el profesorado es el mediador entre los objetivos educativos y los estudiantes, por lo que su papel es clave para que las estrategias inclusivas faciliten la integración de todos los alumnos y su éxito académico.

En la fase anterior de este trabajo (García et ál., 2005-06), en los centros con un alto índice de alumnado extranjero en sus aulas (mayor del 50%), detectamos diferencias de actitud y actuación entre aquellos que llevaban a cabo proyectos con prácticas *inclusivas* de atención a la diversidad y los que llevaban a la práctica las acciones planteadas por la Administración escolar (centros *normativos* o *administrativos*). Los primeros se reconocen porque hay una percepción generalizada en el entorno educativo de que «funcionan de otra manera». Los centros *inclusivos* diseñan soluciones novedosas centradas en producir cambios significativos y duraderos en la organización, en la enseñanza o en las interacciones personales para adecuarse a las nuevas demandas de la realidad escolar; en ellos se observan mejores resultados en la adquisición de aprendizajes funcionales y habilidades sociales. El propio centro planifica los cambios para resolver problemas específicos generados por el número de alumnos inmigrantes, evitando prácticas de exclusión; dichos cambios se refieren, principalmente a tres ámbitos: a) respuestas eficaces y cooperativas a los problemas existentes en el centro; b) mejora de los procesos y resultados educativos de todos los estudiantes; y c) mayor participación e implicación del alumnado, la familia y el entorno en el hecho educativo (García, 2002, 2005).

En esta nueva fase, la investigación parte del supuesto de que los resultados de los estudiantes pueden variar en función del grado de inclusividad que manifiesten los agentes educativos del centro de referencia. El objetivo final de este artículo es dar a conocer la problemática de los centros de Secundaria con una alta tasa de inmigración desde la perspectiva de los agentes educativos implicados más directamente; esto se toma como punto de partida para llegar a identificar procedimientos útiles y eficientes de atención a la diversidad, que van más allá de la aplicación de la normativa planteada por las administraciones educativas, a través de un estudio exploratorio realizado en la Comunidad de Madrid.

Objetivos

Dos son los objetivos de este artículo: 1) describir los nuevos escenarios de convivencia generados en los centros de ESO desde la perspectiva de sus planificadores y docentes; 2) analizar la respuesta diferencial que dan los centros inclusivos respecto a los administrativos con el fin de identificar procedimientos útiles para los centros de Secundaria con altas tasas de diversidad cultural.

Metodología

Dado que el propósito del estudio es meramente exploratorio, se plantea una metodología cualitativa basada en grupos de discusión como fuente generadora de hipótesis que se deberán confirmar en estudios posteriores. Esta metodología resulta especialmente apropiada para conocer en profundidad y con mayor riqueza de matices, la opinión, la percepción y los sentimientos de los agentes educativos más implicados con la educación en centros con alumnado inmigrante. Se invita a participar voluntariamente a los responsables de planificar y llevar a la práctica las acciones educativas de atención a la diversidad en el centro educativo: profesorado (tanto de área como de apoyo a la compensatoria), orientadores y jefes de estudio de centros con una proporción de extranjeros inmigrantes por encima del 12-15% (límite arbitrario en el que se sitúa el «umbral de tolerancia» a partir del cual la integración educativa se dificulta (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008). De cada perfil se organizan dos grupos en función de la variable principal «participar o no en un centro *inclusivo* de atención a la diversidad»². La hipótesis de partida es que tanto la percepción de la diversidad como la respuesta educativa a ella pueden ser diferentes en función de que se trabaje en un centro *inclusivo* o *administrativo*. Definimos centro *inclusivo* como aquel que realiza cambios planificados por él mismo para resolver problemas específicos generados por el número de alumnos inmigrantes de sus centros, evitando prácticas de exclusión. El centro *administrativo* es aquel que aplica la normativa de atención a la diversidad planteada por la Administración educativa para dar respuesta a los problemas que aparecen en él de forma literal.

² Los centros inclusivos se identificaron en una fase anterior de la investigación. La fuente primaria fueron los asesores pedagógicos o los equipos de orientación de las diferentes áreas de la Comunidad de Madrid. Mediante un entrevista dirigida al orientador, los centros se clasificaron finalmente en función de su carácter innovador (García et ál., 2005-06).

Para que la información emanada del estudio resulte adecuada a la realidad que se explora, el equipo establece los siguientes criterios en cuanto a diversos aspectos.

- *El número de grupos:* se establece según la categoría profesional (orientadores y jefes de estudio; profesorado de área y profesorado de apoyo a la compensatoria) y el tipo de centro (administrativos o inclusivos). La combinación de estas dos variables da como resultado la formación de cinco grupos.
- *El número de integrantes de cada grupo:* se intenta reunir a seis o siete participantes en cada grupo. En uno de los grupos (docentes de área de centros inclusivos), esto no es posible, pero mantenemos la información aportada por el grupo formado -de dos componentes- debido a su relevancia y a la limitación de la población predefinida para ampliar el número.
- *La composición del grupo:* se busca homogeneidad respecto a las variables del estudio (categoría profesional y tipo de centro) pero heterogeneidad en el resto de variables (sexo, edad, antigüedad, otras características del centro) para permitir una mayor riqueza en el discurso. Se cuida que los participantes no se conozcan previamente ni tengan relación directa con el moderador.
- *La duración del encuentro:* el tiempo establecido para cada reunión es de dos horas.
- *El papel del moderador:* se opta por la neutralidad, lo que se traduce en una participación mínima en la discusión del grupo. El moderador formula una pregunta inicial abierta y permite que el grupo debata libremente. Cuando la discusión declina, el moderador interviene reformulando o resumiendo el discurso previo del grupo.

La muestra incluye 19 centros y queda definida según se expone en el siguiente cuadro.

CUADRO I. Definición de la muestra

PERFIL PROFESIONAL		ORIENTADORES-JEFES DE ESTUDIO		DOCENTES DE ÁREA		DOCENTES DE APOYO A LA COMPENSATORIA
		Inclusivo	Administrativo	Inclusivo	Administrativo	
Tipo de centro		Inclusivo	Administrativo	Inclusivo	Administrativo	
Grupo		1	2	3	4	5
CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES	Sexo	2 m. 3 v.	3 m. 4 v.	2 m.	2 m. 2 v.	7 m. 1 v.
	Antigüedad	6-25 años	4-34 años	7-20 años	13-26 años	2-26 años
CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS	Tamaño	700-1.200	700-3.800	800-1.000	280-720	300-900
	% inmigración	20-52%	20-70%	20-50%	25-50%	20-40%

Las sesiones se realizan en diferentes tardes entre el 13 de mayo y el 6 de junio de 2007 en un seminario de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, coordinadas por un miembro del equipo. Se graban y posteriormente se transcriben para analizar su contenido.

El guion de los grupos de discusión es el mismo para todos ya que se busca verificar las diferencias (percepciones y actuaciones) respecto a la misma realidad. Se opta por formular unas preguntas iniciales abiertas, de carácter general, que actúan como motivadoras del diálogo, de acuerdo con las indicaciones de Lederman (1990) e Ibáñez (2000):

Queremos saber si la realidad que vivís en los centros se ha modificado con la llegada del alumnado inmigrante, si es así, de qué forma. Nos gustaría que nos describierais cómo son estos cambios y también cómo os enfrentáis a ellos, qué sentís, qué recursos didácticos o pedagógicos o de otro tipo os son útiles.

El equipo tiene preparadas otras preguntas más concretas por si el diálogo decae, pero no son necesarias. El moderador solo actúa para reformular, sintetizar o reconducir la discusión.

El discurso de grupo se trabaja mediante la interpretación y el análisis (Ibáñez, 2000). Se analizan exclusivamente las categorías relevantes, tanto por la frecuencia de aparición como por el apoyo del grupo. Aquellas que solo se formulan por una persona o que no encuentran apoyo grupal no se consideran como categoría.

Resultados

Para abarcar los objetivos planteados, estructuramos el análisis de contenido describiendo: 1) el contexto de atención a la diversidad en todos los centros; 2) las diferentes respuestas dadas por los centros inclusivos y administrativos; y 3) la percepción y actuación diferencial de los centros inclusivos.

Dadas las múltiples dimensiones implicadas, se organiza el análisis de los discursos estableciendo agrupaciones temáticas en diferentes núcleos o categorías: sentimientos, organización, recursos (organizativos, didácticos, metodológicos), interacciones y problemas emergentes. Estas categorías son definidas a posteriori, a partir del análisis

del discurso. En el resumen de los contenidos hacemos referencia a intervenciones literales³, con un fin ilustrativo.

Descripción del contexto: los nuevos escenarios escolares a partir de la llegada de la inmigración

El desconcierto

El incremento de inmigrantes escolarizados y la diversidad cultural de su procedencia ha sido tal que el profesorado percibe que no tiene tiempo suficiente para adaptarse a estos cambios. La sensación que predomina en un primer momento en su discurso es la de *desconcierto*. Este desconcierto puede tener en algunos casos visos de rechazo, pero en la mayoría significa simplemente impotencia, estupor, que pasa por preguntarse: ¿estamos preparados?; ¿cómo afecta esto al sistema educativo, a sus fines y medios?; ¿lo estamos haciendo bien?; ¿cómo podríamos hacerlo mejor?

El porcentaje numérico que representan los inmigrantes en el centro se convierte en un factor decisivo a la hora de representar esta realidad, de modo que también hay manifestaciones de desconcierto o rechazo ante un número «excesivo» de inmigrantes, especialmente cuando se asocia con el abandono del alumnado español y con un bajo nivel académico: algunos centros se están convirtiendo en guetos, bien de inmigración, bien de marginalidad.

Entonces en los centros en los que van aumentando poco a poco los inmigrantes, lo que está ocurriendo es que los españoles se están marchando y cuando se llega a un porcentaje superior, no sé, a un 30% [...] son colegios o institutos que quedan públicamente tachados (grupo 5).

Como hay más inmigrantes, el número de alumnos españoles que viene al centro pues no es la flor y nata (grupo 2).

³⁾ La transcripción de partes del discurso se hace en párrafos aparte y, para mantener el anonimato, solo se hace referencia al grupo. Algunas intervenciones muy extensas se han tenido que reducir por limitaciones en la extensión del artículo.

Factores que afectan al grado de integración

La llegada del inmigrante en la etapa secundaria añade al problema de la adaptación a un nuevo medio y a un nuevo sistema educativo los cambios propios de la adolescencia, que ya de por sí constituye un momento crítico. A los problemas propios de la edad algunos de estos adolescentes añaden el hecho de estar en España por decisión familiar, pero en *contra de su voluntad*, lo que puede convertirse en moneda de presión de los hijos hacia sus padres.

La mayoría no quiere estar aquí, la mayoría han venido con 15 o 16 años, tienen allí sus novias, novios y sus coleguitas, entonces aquí no pintan nada, y se quieren ir a su país (grupo 5).

Algunos *problemas de convivencia* surgen por la existencia de grupos organizados fuera del centro (bandas), que agrupan adolescentes de una misma nacionalidad y que tienen un carácter de afirmación de la propia identidad. En estas ocasiones, la propia afirmación conlleva un carácter violento respecto a otros grupos, lo cual constituye un síntoma de inadaptación que dificulta la integración del adolescente en el centro. En estos casos, ha resultado eficaz el uso de mediadores para resolver los problemas.

... sí, tuvimos dentro alumnos que estaban metidos en bandas fuera y traían los problemas que tenían en las bandas al colegio, si eran trapicheos, trapicheos, si eran robos, robos y si eran agresiones, agresiones (grupo 3).

En la mayoría de los centros se es consciente de que los alumnos culturalmente diversos necesitan atención educativa específica. Sin embargo, algunos perciben que se está produciendo un fenómeno conocido como *discriminación positiva*; que consiste en dar más facilidades y apoyo al alumnado que procede de una minoría. Esta situación suscita las quejas de algunos docentes y profesionales de los centros, incluso de algunos padres autóctonos que perciben que los recursos tendrían que ofertarse al alumnado con necesidades semejantes, sean inmigrantes o no.

Los compañeros españoles se sienten discriminados porque, además, curiosamente, a veces, algunos inmigrantes se ven en situaciones económicas mucho mejores que los españoles (grupo 1).

Las ayudas tendrían que ser para los que las necesitan, no por ser inmigrantes. Porque claro, yo tengo dificultad para que me traigan un cuaderno, o les doy bolígrafos todos los días y, luego, llevan unos aparatos y una ropa que vale un montón (grupo 5).

Otro de los problemas con que se enfrenta el profesorado es la poca facilidad que tienen para contar con la *colaboración de las familias* inmigrantes. Su situación socioeconómica, la necesidad de trabajar y los horarios laborales a las que están sometidas hace que muchas veces los menores estén solos fuera del horario escolar y no cuenten con el apoyo suficiente para establecer las rutinas de estudio. En algunos casos se toman medidas para implicar a las familias y se las obliga a asistir al menos a una reunión o entrevista inicial.

Nosotros uno de los grandes retos que tenemos en el colegio es conseguir una mayor colaboración de las familias, ahora mismo tenemos muy poquita colaboración y nos damos cuenta de que nosotros podemos hacer el 50% , pero el otro 50 depende de lo que tengan en casa y también nos damos cuenta de que las familias emigrantes están menos que las españolas, hay casos y casos como todo, pero en general los chicos pasan más tiempo solos y tienen muchas responsabilidades domésticas que priorizan ante las responsabilidades académicas y entonces eso sí que es una diferencia (grupo 3).

La adaptación se ve también afectada por la *inestabilidad*, que en ocasiones impide la permanencia en un único centro y obliga al alumno a cambiar de barrio, de centro e incluso de comunidad autónoma.

La falta de estabilidad en cuanto a la permanencia en un centro, que se debe principalmente a la situación de la vivienda en Madrid. [...] muchos de estos chicos que empiezan en 1.º de la ESO en el instituto difícilmente van a acabar en el mismo instituto, es algo que es bastante habitual (grupo 4).

Las carencias en las viviendas atañen a aspectos tan básicos como la falta de las *condiciones mínimas para estudiar* o hacer los deberes.

Yo, por ejemplo, tuve una alumna excepcional... una chica brillante, ecuatoriana, de sobresaliente y que tenía que estudiar en la cama, vamos no tenía una mesa porque vivía en una casa colectiva y el espacio es muy limitado, vivía con sus padres en una habitación (grupo 4).

Implicaciones en la organización

Muchos de los sistemas educativos de procedencia se caracterizan por una *organización más jerárquica*. En esa organización, el profesor es objeto de una mayor valoración social y la relación entre profesor y alumno se caracteriza por la distancia y el respeto. Este tipo de relación se mantiene en un principio cuando los inmigrantes acaban de llegar al sistema educativo español y eso es muy valorado por el profesorado español, aunque se pierde rápidamente. Por parte del alumnado no es fácil pasar de un sistema con mayores controles a un sistema más igualitario y de mayor libertad. La falta de controles a los que está acostumbrado puede suponer en principio una desorientación y si no se le explican adecuadamente las formas de interacción en nuestros centros, pueden acabar pensando «que todo vale».

Sí, son como más respetuosos; sí, también en sus colegios hay un respeto, una educación como muy distante. Llegan aquí, te vienen vestidos, bueno las niñas con sus escotes, de cualquier manera, te contestan, es una contradicción porque se piensan que aquí se puede hacer cualquier cosa (grupo 5).

Entre las diferencias encontradas con los sistemas educativos de procedencia destaca la que tiene que ver con el escenario escolar como *ámbito de identidad cultural*. La escuela latinoamericana, por ejemplo, se caracteriza por una serie de comportamientos ritualizados, ceremoniales, que tienen por objeto revalorizar la identidad nacional. Es importante reconocer que el escenario escolar donde tienen lugar los aprendizajes es muy diferente en estos países, donde suele haber un mayor control sobre el alumnado y un reconocimiento público de sus méritos (cuadros de honor, premios en actos escolares, etc.).

La llegada de este alumnado a un sistema educativo mucho menos jerárquico, que le demanda más autonomía y le da más libertad, pero que a la vez es más individualista, produce una desorientación que puede llevar a los alumnos a esconder esa «identidad» o a tener miedo de ser objeto de burla por parte de sus compañeros españoles.

Cuando tienes una clase tan multicultural, lo primero que se te ocurre es o «¿cómo es la escuela en tu país?» o «¿cómo ibas tú a clase antes de venir aquí?». Lo que me encontré, como voz general, fue: «No me quiero acordar de eso porque además no está bien, no está de moda y no, no, no te voy a hablar de que, por ejemplo yo me tenía que levantar para saludar al profesor o que él no me estaba tratando como te quiero tratar a ti» (grupo 4).

En un nivel más concreto, de organización del aula, uno de los problemas planteados por los participantes es el de la *agrupación por edades*, que hace que estos grupos sean excesivamente heterogéneos desde el punto de vista académico. Este es un aspecto que critican muchos profesores. Los recursos de compensación y apoyo no parecen resolver los desniveles cuando estos son muy grandes y la tendencia es a segregar por niveles (con la percepción de fracaso subjetivo que puede tener para quien es marginado del gran grupo) o condenar al abandono a quienes están más retrasados.

El sistema de nuestra escuela es por grados y esa es la manera más descomunal que se puede haber inventado en el planeta Tierra [los demás afirman con la cabeza]. En mi opinión, la mayor parte de los disparates que el sistema educativo comete con los inmigrantes que escolariza tiene que ver con ello. La LOGSE, originariamente, ha recibido a los inmigrantes y, por ejemplo (entre otros muchos asuntos), escolariza por edades, y eso es una falta de correspondencia, descomunal, con lo escolar que el chico trae. Y esto genera una diversidad académica del alumnado que ya alimenta una diversificación muy fuera de control (grupo 4).

Otro tema que afecta a la organización es que la *llegada de alumnos* se produce durante todo el curso escolar. Los alumnos que llegan iniciado el curso crean muchas disfunciones y aunque tengan un período de adaptación en las aulas de acogida o enlace, este tiempo es escaso y acaban por integrarse en los grupos sin estar preparados. La mejor integración parece estar en relación con el momento de llegada del inmigrante. En general, se adaptan mucho mejor quienes vienen desde la Primaria que quienes llegan en la ESO. También tienen una mejor adaptación quienes ingresan a principio de curso que quienes lo hacen a lo largo del mismo.

No es igual el alumno que llega de nuevas a la ESO que el alumno que ha pasado uno o dos años en Primaria y que cuando ya pasa al centro pues está más o menos socializado y puede hacer una ESO, con una cierta deficiencia, pero la puede hacer. El problema es que vengan con 14 años y que tengan que ir automáticamente a 2.º o a 3.º de la ESO (grupo 2).

Nosotros tenemos chicos inmigrantes que llegan al sistema educativo español y se escolarizan, no para intentar sacar el curso desde marzo, sino porque tienen la plaza asegurada para el curso siguiente [...]. Con lo cual es un chaval [...] sin ninguna actitud escolar (grupo 4).

Gran parte de los profesionales de la educación pone de manifiesto la *falta de comunicación entre departamentos*, tanto entre los didácticos como entre estos y el de orientación, así como una *visión individualista* de la tarea docente según la cual el profesor está solo frente a una problemática que desconoce, sin formación suficiente y sin el apoyo de un equipo.

Durante unos años me he llevado disgustos, pero ahora yo funciono por libre y punto. Yo creo que es un tema de comunicación intercentros, interprofesorado... (grupo 5).

El profesorado

El profesorado de los centros es el que más directamente tiene que abordar la diversidad de las aulas y es sobre quien recae la responsabilidad de que los alumnos se integren, aprendan y aprueben. En algunos profesores de Secundaria se observa mucha resistencia a la hora de abordar este nuevo escenario.

La mayoría de los profesores no tienen incorporado lo que son las adaptaciones curriculares ni lo que es la incorporación del alumnado de integración, de compensatoria. Los profesores de Matemáticas, o de Lengua o de Química en su formación nunca vieron este tipo de cosas (grupo 5).

En los centros de ESO conviven antiguos *profesores de Secundaria con maestros*⁴. La unión de ambos cuerpos ha supuesto la confluencia de dos modos distintos de concebir e impartir la enseñanza. Este encuentro, que podría ser enriquecedor para ambos, no ha terminado de cuajar y aun después de varios años de convivencia se observan diferencias entre la concepción educativa de los maestros y la de los profesores de Secundaria. A estos últimos sus compañeros, que provienen de Primaria, los perciben como más reacios a atender a la diversidad. La formación de los profesores de Secundaria ha estado centrada en el conocimiento de su asignatura y no han recibido formación específica para afrontar esta nueva realidad. No todos están dispuestos a hacer los cambios necesarios y los que sí lo están demandan formación.

⁴ Los participantes en los grupos han empleado la diferenciación entre profesores y maestros, por eso la mantemos en nuestro análisis. Pero sabemos que ni todos los profesores ni todos los maestros se corresponden con el estereotipo que aquí planteamos.

Me gusta hablar [...] de profesionalización de los docentes de Primaria. Están muy acostumbrados a haber atendido toda su vida lo que había y de hecho yo he tenido compañeros que han tenido en sus aulas de 3.º de Primaria 75 alumnos; entonces, yo [...] creo que la vocación [...] de los profesores de Secundaria es mínima; es decir, uno estudia Matemáticas para dedicarse a la investigación y como mucho para ser profesor de universidad, uno estudia Historia para irse a las cuevas de Altamira [...] y el mal menor es estudiar unas oposiciones de Secundaria y entonces la formación didáctica del profesorado de Secundaria es mínima, por no decir nula (grupo 2).

La diferencia entre profesores y maestros hace también que los *objetivos educativos* que ambos se plantean sean diferentes. El profesorado de Bachillerato tiene una visión más elitista de la educación que piensa más en los resultados de la evaluación que en el valor formativo de las actividades. El maestro, por su parte, está más interesado en «sacar a todos adelante», aun a costa de renunciar a los contenidos, pero toma más en cuenta otros aspectos.

Se pone de manifiesto la *falta de preparación* del profesorado para atender la diversidad de sus centros y se demandan acciones formativas específicas sobre adaptaciones educativas, basadas en las características del centro donde se trabaja.

Yo hago adaptaciones en exámenes de contenidos, pero mínimas, porque no sé hacerlas. A mí nadie me ha enseñado. Lo único que me han dicho es que baje el nivel. ¿Eso es una adaptación? En la filosofía de la ley, no (grupo 5).

Ante esta situación, el profesorado no se siente apoyado ni valorado, lo que genera *desmotivación*.

La gente en Secundaria está muy quemada en determinados centros, y cuando el profesor se quema lo que hace es pasar (grupo 5).

Sin embargo, algunos profesores perciben que el problema principal es de *actitud* y la solución empieza por concienciar y sensibilizar al profesorado.

Si un profesor quiere, a pesar de que tenga mucho trabajo [...], lo puede aprender en unas horas. No es una dificultad de fondo el que un profesor de Matemáticas aprenda a hacer una adaptación curricular. Lo que ocurre es que sistemáticamente durante toda su vida ha dado un programa sin variaciones, sin distintos niveles (grupo 5).

La falta de preparación pedagógica adecuada y la desmotivación provocan que algunos profesores se encuentren más atentos a *mantener la disciplina* en sus clases que a enseñar.

Sin embargo, la Administración ha ido poniendo a disposición de los centros *numerosos recursos* para atender la diversidad. El profesorado reconoce estas facilidades y en general las utiliza. Los recursos más empleados son los organizativos como agrupamientos flexibles, grupos de compensatoria, desdobles, aulas de enlace, aulas de apoyo y refuerzos. Por el contrario, se percibe poca utilización de estrategias didácticas diferenciadas (adaptación de objetivos, actividades, contenidos, materiales...) y muchas dificultades para realizar las adaptaciones curriculares.

Tenemos todos los recursos y más de los que consideramos, porque al hacer los horarios nos sobran horas, tenemos desdobles, agrupamientos flexibles..., es decir todo, pero el profesorado no está preparado (grupo 2).

Se percibe cierta *perversión en el uso de recursos*, que consiste en emplear estos para la segregación cuando están pensados y deberían servir para la inclusión. Esta perversión no solo proviene del profesorado, ya que son los propios alumnos los que pueden optar por *autosegregarse* para tener unos resultados mejores con un esfuerzo menor del que se podría esperar según su capacidad.

Cuando ven que hay alumnos que van a diversificación y en diversificación aprueban de manera muy fácil [...] dicen, «pues yo quiero ir a diversificación», aunque tengan capacidades.

Respuestas diferenciales para atender la diversidad

En el análisis diferencial de los discursos, los profesores y orientadores coinciden en describir la realidad multicultural de nuestras aulas como algo complejo, pero discrepan en percibirla como una problemática y no existe consenso en el enfoque desde el que se han de plantear las soluciones.

Por un lado, los participantes de los grupos de centros *administrativos* pasan más tiempo refiriéndose a las dificultades que conlleva el que haya un alto porcentaje de alumnos inmigrantes debido a la falta de nivel y de expectativas educativas, los pro-

blemas familiares, las diferencias de sistema educativo, la falta de recursos o de apoyo administrativo, la heterogeneidad de niveles y la disciplina. En estos casos, es más frecuente que se decanten por una mayor segregación como medio más satisfactorio para lograr los objetivos educativos en la Enseñanza secundaria.

Por el contrario, los participantes de los grupos de centros *inclusivos* pasan más tiempo comentando los retos que se asocian al nuevo escenario que se encuentran en los centros y, sobre todo, tienden a no asociarlo única y exclusivamente a la inmigración. Frecuentemente, ofrecen una imagen del estudiante inmigrante diferente, cercano a cualquier estudiante en la actualidad. Tienen en la inclusión la solución educativa óptima. Por esa razón, tienden a buscar respuestas diferentes para todos los estudiantes que presentan la misma necesidad, sean inmigrantes o no.

Mientras que en los centros *administrativos* se habla de las medidas propuestas por la Administración educativa como formas de atención a la diversidad, en los centros *inclusivos*, aunque se parte igualmente de estas medidas, en algunos casos, se acepta una «reinterpretación» para buscar otra forma de aplicarlas u otras estrategias que eviten etiquetar a los estudiantes.

De hecho, la percepción que tienen unos y otros sobre la eficacia de las estrategias es diferente. Los orientadores y jefes de estudio de los centros *inclusivos* afirman que el 90% de los estudiantes de integración se titula en el centro mientras que los de los grupos ordinarios manifiestan que «es imposible que gradúen». Es distinta también la forma en que los profesores de unos y otros centros se enfrentan a la repetición; mientras que los primeros afirman que «si el alumno tiene que suspender, que lo haga», los de centros *inclusivos* afirman que la repetición sirve para que el alumno empeore, por lo que realizan grupos especiales de atención individualizada, en los que observan mejores resultados.

Percepción y actuación diferencial de los centros inclusivos

Los centros *inclusivos* participantes describen el mismo escenario que el conjunto de los centros pero *difieren en su percepción* y, sobre todo, difieren en el tipo de respuestas que dan a la diversidad: interpretan la nueva realidad más como un reto que como un problema.

... que no es un problema, empezando por ahí. Si lo llamamos problema, le estamos dando una connotación negativa (grupo 5).

Lo primero que destaca es el *optimismo* con que enfrentan su labor. Podríamos hablar de profesionales entusiastas. Como parece poco probable que los profesionales con vocación se encuentren más en estos centros que en otros, podemos suponer que el tipo de organización, más cooperativa, fomenta esta actitud. Otra característica destacada es el espíritu de búsqueda constante, la estrecha relación entre práctica docente y experimentación de nuevas formas de intervención.

Entonces, estamos ahí intentando buscar soluciones [...] es un colegio que tiene tradición en innovación y en buscar respuestas y es un colegio muy inquieto, no te da tiempo, a veces, a pensar en lo que estás haciendo porque ya piensas en otras cosas que tienes que hacer [...] dedicando muchas horas a ver cómo podemos trabajar (grupo 3).

Las actuaciones que se llevan a cabo en los centros inclusivos no tienen la intención de resolver los problemas de manera aislada, sino que constituyen un cambio de perspectiva radical en la cual *toda la comunidad educativa* se plantea nuevas formas de actuación conjunta. Los centros inclusivos son conscientes de que la tarea que realizan no sería posible sin la *colaboración de todos*. Hay una gran valoración del equipo educativo. Y esta valoración se percibe tanto en el ámbito profesional como en el humano y personal. Por ello, al margen de la formación externa que puedan recibir estos profesionales, su actitud es la de compartir experiencias y aprender los unos de los otros.

Otro aspecto diferenciador es la *importancia que otorgan al trabajo previo*, el cual se sitúa en tres momentos. Antes de comenzar el curso, a principios de curso (período de adaptación y acogida) y durante el curso, para que de forma regular se planifiquen actividades y contenidos adecuados. Muchos establecen contactos previos con los centros de Primaria desde donde llegará la mayoría del alumnado para conocer con anterioridad sus características.

Se atiende especialmente a la integración en el grupo del alumnado inmigrante y a los desajustes emocionales que este pueda tener como consecuencia del cambio de país, casa, sistema educativo, etc. Por eso, en el *período de adaptación*, se incorpora el aprendizaje de destrezas de afrontamiento para superar estos cambios.

La experiencia de fracaso es algo que en general notan todos los alumnos al llegar aquí, su primer año no suele ser tan exitoso como los que han tenido en

sus países de origen y eso si no se hace un seguimiento emocional por parte del cole [...] se puede convertir en algo que lo bloquee para aprendizajes posteriores y que lo haga desengancharse del sistema (grupo 1).

Por otra parte, el trabajo conjunto de los profesores en áreas de conocimiento supone un esfuerzo de *coordinación*. Para ello es necesario organizar el tiempo disponible para reuniones de planificación.

Nosotros en el primer ciclo hemos conseguido sacar de los horarios una reunión de ámbito [...] para planificar el trabajo de la semana, [...] para resolver dificultades... que ha sido superdifícil conseguir porque son muchas horas, pero sabes que es algo imprescindible (grupo 1).

En consonancia con el aprendizaje cooperativo se organizan *grupos heterogéneos* de alumnos y, cuando se han evaluado los efectos, se evalúan los resultados:

... no solamente se igualaron sino que en el ámbito científico-tecnológico mejoraron y la diferencia fue estadísticamente significativa (grupo 3).

En los centros inclusivos se presta especial atención a la *creación de un buen clima de aula y centro*, clima que comienza por la comunicación y el trabajo conjunto de los propios docentes y se percibe en los resultados de los alumnos y en la satisfacción del profesorado.

En estos centros se da prioridad al cumplimiento de *objetivos mínimos para todo el grupo*. Las adaptaciones curriculares se realizan por arriba, más que por abajo. Esto facilita que el grupo pueda participar en actividades conjuntas sin que nadie se sienta excluido. Los objetivos son realistas y están adaptados al grupo, no se plantean previamente, sino a partir del conocimiento de este. Los contenidos quedan en segundo término, se prioriza el desarrollo de competencias.

Se supone que tengo que dar un programa de 1.º y un programa de 2.º con contenidos y capacidades e intento que todos los alumnos alcancen, al menos, un mínimo de contenidos y un máximo de capacidades (grupo 3).

Y hubo un replanteamiento en nuestra metodología de cara a que el mayor número posible del alumnado consiga los objetivos de la etapa (grupo 1).

La *metodología* ocupa un lugar destacado en la inclusión. Destaca el uso del aprendizaje cooperativo, la metodología por proyectos y el trabajo por ámbitos de

aprendizaje. Por encima de los contenidos, se pone el acento en los procesos. Así, se rompe la estructura por asignaturas y los contenidos se globalizan y agrupan en grandes ámbitos. Esto supone el trabajo conjunto de un grupo de profesores, para planificar, impartir y evaluar, y se supera la fragmentación del conocimiento.

Por otra parte, el *uso de recursos* es más racional. Se intenta que sirvan a los objetivos educativos, sin vulnerar la prevalencia del grupo heterogéneo; se observa una mayor reflexión sobre qué recursos emplear y cuándo utilizarlos.

Toda experimentación requiere una *evaluación* sólida. Esta evaluación no afecta solo al alumnado sino también al profesorado y al mismo proyecto. Con la idea de que el tiempo es lo que permite a todos alcanzar los objetivos mínimos, los centros de inclusión suelen rechazar la repetición de curso, prefieren que los alumnos que no han alcanzado los mínimos continúen con sus compañeros de edad y complementar su aprendizaje recurriendo a otros apoyos.

Conclusiones

Para poder llevar a cabo modelos inclusivos en los centros educativos, es necesario comprender los factores, las condiciones y los procesos que hacen que determinados centros tengan más éxito o se muestren mejor preparados para introducir prácticas escolares no excluyentes. Pero también se pone de manifiesto que, en cada contexto y en cada centro concreto, es diferente la forma de interrelación de esos factores y condiciones, lo que se traduce en procesos educativos específicos. Por lo tanto, consideramos que no se debe defender un único modelo de atención a la diversidad, pero sí hay que hacer patentes aquellas acciones que parecen eficaces en diferentes contextos y pautarlas para que sirvan de guía a centros noveles en la atención a la diversidad (García et ál., 2007). Tal como la teoría plantea, es importante que la diversidad se asocie con todos los estudiantes y que las acciones educativas se diseñen y practiquen para que todos los alumnos consigan los objetivos básicos, es decir, que todos accedan al aprendizaje y participen en un ambiente de convivencia y éxito personal. Esta manera de concebir y desarrollar la atención a la diversidad en función de la idiosincrasia del centro sería lo que Wehmeyer (2009) denomina *prácticas inclusivas de tercera generación*. Los cambios que promueve inciden, directa e indirectamente, en todos los estudiantes y no solo los que son, a

priori, objeto de atención diferenciada. La diversidad para estos centros no es un problema, es un reto ante el que tienen que responder con responsabilidad, tal como plantean Booth y Ainscow (2000).

Los denominados centros inclusivos del análisis realizado en la Comunidad de Madrid son buen ejemplo de que la inclusión puede ser una realidad, hasta en los centros con una alta tasa de inmigración y con recursos similares a los otros centros.

El discurso analizado pone de manifiesto que estos centros participan de un enfoque intercultural (Aguado, 2005) e inclusivo (Booth y Ainscow, 2000), que supone partir de un análisis de necesidades y delimitar los objetivos, implicando a toda la comunidad educativa en la elaboración del plan de centro y de los proyectos curriculares. Estos autores señalan que las medidas que aportan un currículo intercultural e inclusivo serían aquellas que: a) disponen de personal formado específicamente en diversidad cultural que contrarreste el racismo, la discriminación y las bajas expectativas; b) transforman el medio educativo, reajustando los criterios de agrupamiento y diagnóstico, las opciones curriculares, las estrategias de enseñanza, etc.; c) promueven valores de respeto, comprensión y tolerancia hacia la diferencia; d) utilizan el aprendizaje cooperativo y basado en la experiencia; y e) maximizan los recursos disponibles en la escuela. Quizás los centros innovadores de la muestra no han recibido una formación teórica sobre educación inclusiva, pero han llegado a utilizar los mismos principios que la teoría formula. De forma intuitiva, han creado una comunidad inclusiva, formada por equipos cooperativos, implicados, entusiasmados y con planteamientos optimistas sobre el poder de la educación, que planifican en función de los objetivos y de las necesidades de sus estudiantes para que todos logren los resultados esperados, que crean grupos heterogéneos y un buen clima de trabajo, que utilizan metodologías centradas en la experimentación y en el trabajo por proyectos y que realizan una evaluación formativa tanto del alumnado como del profesorado y del mismo proyecto.

En definitiva, los planteamientos propuestos por la educación inclusiva se reflejan en prácticas reales de centros educativos de Secundaria, públicos y con altas tasas de inmigración. La forma de actuar de los centros innovadores-inclusivos es, pues, una práctica viable y que puede servir de referencia como procedimientos útiles y eficientes a aquellos centros que quieran actuar y dar una respuesta más equitativa e inclusiva a la diversidad de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- AGUADO ODINA, T. (2005). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En C. JIMÉNEZ (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (151-172). Madrid: Pearson.
- ÁLVAREZ, V., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA, E., GIL, J., LÓPEZ, I., ROMERO, S., PADILLA, M. T., GARCÍA, J. Y CORREA, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de Enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 225-245.
- ARTEAGA, B. (2006). *La educación adaptativa: una propuesta para la mejora del rendimiento en Matemáticas de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (Tesis inédita de doctorado) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (1998). *From them to us. An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- (2002). *Index for inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., Echeita, G. Trads.). Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (Trabajo original publicado en 2000).
- CARDONA, M. C. (2005). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación. En C. JIMÉNEZ (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (240-266). Madrid: Pearson.
- COLECTIVO IOE (W. ACTIS, M. A. DE PRADA Y C. PEREDA) (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: MEC; CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., GAETE, J. M. Y TERRÉN, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO, M. Y ROUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2002). Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña. En HERRERA CLAVERO ET AL., *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (377-386). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Edupsyché*, 1, 2, 225-248.
- (2005). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. JIMÉNEZ (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (3-31). Madrid, Pearson.

- , ASENSIO, I., BIENCINTO, C., GARCÍA CORONA, D., GARCÍA NIETO, N., MAFOKOZI, J. Y RAMOS, J. (2005-06). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid? *Contextos educativos*, 8-9, 15-32.
- , GARCÍA CORONA, D., GARCÍA NIETO, N., BIENCINTO, CH. Y ASENSIO, I. (2007). Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices de alumnado inmigrante en los centros de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid y propuestas de mejora. Informe UCM-CAM. Gr69/06B.
- GARCÍA GUERRA, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid: MEC; CIDE.
- GIL ESCUDERO, G., GARCÍA CORONA, D. ET AL. (1995). *Valoración y participación social en la educación a través de la relación familia-escuela*. Madrid: INCE.
- HUGUET, A. Y NAVARRO, J. L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. LASAGABASTER Y J. M. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (53-74). Barcelona: Horsori.
- IBÁÑEZ, J. (2000). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. GARCÍA, J. IBAÑEZ Y F. ALVIRA, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (283-297). Madrid: Alianza.
- JIMÉNEZ TRENS, M. A. (2003). *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- LEDERMAN, L. C. (1990). Assessing Educational Effectiveness: the Focus Group Interview as a Technique for Data Collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 4 de octubre de 1990, 238, 28927 a 28942.
- MARCHESI, A. Y DÍAZ, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Cuadernos de la Fundación SM.
- MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (Eds.). (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC; CIDE.
- PARRILLA, M. A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PLAN REGIONAL DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA DE LA CM (2000). Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E.; DURAN, D., GINÉ, C. Y ECHEITA, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- VERDUGO, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- WEHMEYER, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Fuentes electrónicas

- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B., GIL, I., HERNÁNDEZ, C., MALIK, B., MATA, P., OLMO, M. DEL SANCHEZ, M. F. Y TELLEZ, J.A. (2003). Proyecto INTER. Análisis de necesidades. Programa Comenius. Comisión Europea. Recuperado de <http://www.uned.es/interproject>
- DURÁN, D., ECHEÍTA, G., GINE, C., MIGUEL, E., RUIZ, C. Y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index for Inclusion*) en el estado español. REICE, 3, 1. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf
- DYSON, A., HOWES, A. Y ROBERTS, B. (2002). A Systematic Review of the Effectiveness of School-Level Actions for Promoting Participation by All Students. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Recuperado de <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

Dirección de contacto: Mercedes García García. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento MIDE. C/ Rector Royo Villanova, s/n; 28040, Madrid, España. E-mail: mergarc@edu.ucm.es

Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria

Content Analysis of Asynchronous Communication in University Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-079

Tiberio Feliz Murias

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Madrid, España.

Resumen

Los foros virtuales permiten la organización de la comunicación asíncrona entre profesores y estudiantes. Son numerosos los enfoques posibles para analizar los foros: análisis secuencial, creación del espacio común, comunicación virtual, foro y evaluación, audiencia, forma y contenido de los mensajes, influencia del tamaño del grupo, dinamización de los foros, privacidad y presencia social, sentido de pertenencia a la comunidad, proximidad del profesor, aprendizaje afectivo y aprendizaje cognitivo, categorización de foros, calidad, construcción de significados, efectos de la participación del profesor, tiempo de respuesta, género y análisis secuencial, factores motivadores e inhibidores, interacción didáctica y construcción del conocimiento. Este trabajo parte de los trabajos previos de Mäkitaloa, Häkkinena, Leinonen y Järveläb (2002), Vonderwell (2003) y Blignaut y Trollip (2003). Para responder a la pregunta sobre qué comunicación se desarrolla en los foros, realizamos un análisis de contenido sobre sus funciones básicas. Este análisis se ha realizado en un foro con más de 7.000 mensajes de una asignatura de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España), en el que se ha utilizado la cadena de mensaje como unidad de análisis. El resultado pone de manifiesto la preponderancia de la comunicación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a otras funciones. Hemos encontrado tres dimensiones centrales de comunicación: el *Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*, los *Mecanismos de apoyo y soporte* y las *Eventualidades contingentes y contextuales*. A lo largo del curso, disminuyen las categorías de *Orientación y organización del proceso*, *Realización de actividades*, *Tutorías*, *videoconferencias* y *convi-*

vencias y Herramientas y soportes. Se mantienen las categorías de Contenidos conceptuales, Recursos para la asignatura, Entrega de trabajos, Contactos y relaciones, Otros aspectos de la asignatura y Problemas administrativos. Aumentan la Evaluación de la asignatura, las Calificaciones y los Temas externos. Terminamos adelantando líneas posibles e interesantes para futuros desarrollos a partir de los resultados aquí presentados.

Palabras clave: análisis de contenido, comunicación asíncrona, foros virtuales, comunicación por ordenador, formación universitaria

Abstract

Virtual forums enable asynchronous communication to be organized among teachers and students. There are numerous possible approaches for analyzing forums, including sequential analysis, common space, virtual communication, forum and evaluation, audience, message form and content, influence of group size, forum energy, privacy and social presence, sense of belonging to the community, teacher proximity, affective learning and cognitive learning, forum categorization, forum quality, construction of meanings, effects of teacher participation, response time, gender and sequential analysis, motivating factors and inhibiting factors, didactic interaction and knowledge construction. This paper builds on the work done by Mäkitaloa, Häkkinena, Leinonenb and Järveläb (2002), Vonderwell (2003) and Blignaut and Trollip (2003). The research question is "What kind of communication takes place in forums?" The basic functions of the teaching/learning process were subjected to content analysis. Content analysis of a forum with more than 7,000 messages devoted to an ongoing class at the National Distance Education University of Madrid, Spain (using the thread as the unit of analysis), revealed the prevalence of communication focusing on the teaching/learning process over all other functions. Three main dimensions of communication were found: the status of the teaching/learning process, support mechanisms, and contingencies and contextual issues. As the academic year progressed, the categories of "Orientation and process organization", "Activity performance", "Tutorials", "Videoconferences and meetings" and "Tools and support" displayed dwindling threads. The categories that maintained regular thread production were "Conceptual contents", "Resources", "Paper submission", "Contacts and relationships", "Other things", and "Administrative problems". The categories that increased their thread count were "Course evaluation", "Grades" and "Outside topics". A number of interesting possible lines of future development are suggested on the basis of these results.

Key words: content analysis, asynchronous communication, virtual forums, computer-mediated communication, university education.

Los foros virtuales

En el año 2000, la Universidad Nacional de Educación a Distancia inició la utilización de los cursos virtuales de forma general en las carreras que se implantaron ese año. El desarrollo de este proceso de virtualización tuvo sus luces y sus sombras y no siempre fue acompañado de los medios y de las medidas organizativas necesarias. A pesar de las limitaciones docentes, los grupos numerosos y la falta de conocimiento del medio, algunas experiencias han resultado sumamente fructíferas y han sido altamente valoradas por tutores y estudiantes. Por desgracia, como suele pasar con numerosas experiencias pedagógicas adelantadas a su tiempo en paradigmas emergentes, no siempre han tenido el eco necesario para facilitar su transferencia a nuevos contextos y situaciones.

Desde 2001, la Didáctica General de Educación Social también entró en este diseño de Educación a Distancia: libro de texto, cuadernos de trabajo, curso virtual y tutorías presenciales semanales. Esta asignatura ha supuesto en muchos aspectos una experiencia de referencia en el uso de los cursos virtuales. Con una media de 2.988 estudiantes por curso entre 2001 y 2009, el equipo docente, con cuatro profesores de media que comparten otras asignaturas, ha sido capaz de conformar un aprendizaje basado en el trabajo de campo y en la actividad virtual, altamente aceptada y utilizada por los estudiantes y muy valorada por los profesores tutores; este aprendizaje ha dado lugar a tesis doctorales, I+D+I y proyectos de innovación docente que contribuirán a la consolidación del nuevo marco formativo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Al principio, los foros también se denominaron tablones de anuncios (*bulletin boards*), lo cual indica que su finalidad era inicialmente más expositiva que interactiva. Sin embargo, la posibilidad de responder o comentar los anuncios iniciales que, a la vez, continuaban disponibles para su consulta, pronto los convirtió en un medio interactivo, no solo informativo. Este cambio de función supone una diferencia sustancial respecto de un medio simplemente expositivo, como transmite la denominación *tablón*. Consecuentemente, se produce un cambio de metáfora denominativa: se pasa de la idea transmisora, anunciativa, informativa, expositiva, meramente mostrativa del tablón de anuncios a la del foro, más comunicativa, interactiva, de intercambio, social, expresiva, recíproca.

Live Cloud, una plataforma de desarrollo de comunidades, define los foros del siguiente modo:

Los temas de discusión (foros) son la sangre vital de la mayoría de las comunidades. A través de los temas de la discusión, los miembros de su comunidad

pueden interactuar, sin tener en cuenta cuándo están en línea (Live Cloud, 2009, original en inglés).

En esta misma línea y resaltando su papel colaborativo, Gros Salvat y Adrián (2004) definen los foros como sigue:

Los foros electrónicos constituyen un espacio apto para la promoción de comportamientos colaborativos entre los estudiantes, bajo una modalidad asíncrona que permite que cada participante reconozca las aportaciones de los demás, reflexione sobre ellas y construya sus aportaciones según su propio ritmo de aprendizaje. En este proceso interactivo se produce la construcción situada del conocimiento por parte de cada estudiante como resultado de ese proceso dialógico social, en el cual el grupo negocia conjuntamente el significado de los contenidos que se discuten en el foro.

Finalmente y a efectos de este trabajo, proponemos esta definición:

El foro es un espacio comunicativo asíncrono basado en el intercambio de mensajes que se organizan en secuencias encadenadas.

En esta definición destacamos que el foro es un espacio comunicativo -más que informativo-, asíncrono -se admite una cierta demora en la respuesta-, basado en el intercambio de mensajes -que pueden ser escritos o de otra naturaleza-, que se organizan en secuencias encadenadas -por lo que es posible seguir una conversación en toda su extensión a posteriori-. Hemos eludido rasgos valiosos que, aunque frecuentes, no son necesarios, como la estructuración del espacio comunicativo y la identificación de usuarios, que, en nuestro caso, dan un alto valor añadido a la experiencia analizada.

Antecedentes

Hemos realizado una revisión exhaustiva sobre la cuestión y hemos encontrado unos 19 focos de estudio centrados en los foros virtuales, a saber: análisis secuencial, creación del espacio común, comunicación virtual, foro y evaluación, audiencia, forma y contenido de los mensajes, influencia del tamaño del grupo, dinamización de los foros, privacidad y presencia social, sentido de pertenencia a la comunidad, proximidad del

profesor, aprendizaje afectivo y aprendizaje cognitivo, categorización de foros, calidad de los foros, construcción de significados, efectos de la participación del profesor, tiempo de respuesta, género y análisis secuencial, factores motivadores e inhibidores, interacción didáctica y construcción del conocimiento. En este trabajo, centraremos nuestra revisión en los estudios de análisis de contenido.

Mäkitaloa, Häkkinena, Leinonenb y Järveläb (2002) estudiaron los mecanismos del espacio común basándose en el estudio de caso de las discusiones virtuales en la formación de docentes. En contextos multiculturales, observaron que incluso participantes con una cultura compartida tenían que mantener cuando no consolidar su espacio común durante la interacción para descubrir los aspectos de su conocimiento mutuo. Se observa que, para comunicarse adecuadamente, las personas deben ser sensibles a los demás y coordinar no solo el contenido que expresan sino también la forma en que lo dicen y prestar especial atención a las reacciones de las demás personas a sus mensajes. Los comportamientos comunicativos se ajustan según se perciba la aceptación o no por parte de las demás personas y según las finalidades perseguidas.

Estos autores, asimismo, recurren al análisis de contenido en varios niveles: los mensajes individuales, las interrelaciones entre diversos mensajes y el debate como un todo. Finalmente, realizan una comparación entre la utilización del *feedback* y el tipo de preguntas en los diferentes niveles de debate para establecer posibles mecanismos específicos característicos. De hecho, las formas de *feedback* que permiten manifestar la lectura y comprensión ya habían sido señaladas como mecanismos de construcción del espacio común (Baker, Hansen, Joiner & Traum, 1999). Detectan principalmente tres mecanismos de construcción de este espacio: la presencia del otro, el diagnóstico de las situaciones y hechos, y los procesos y retroalimentación o *feedback*.

Vonderwell (2003) estudió las experiencias en comunicación asincrónica y las perspectivas de los estudiantes a partir de un estudio de caso. Para ello, utilizó diversas fuentes de datos: transcripciones de los e-mails de los estudiantes y del profesor, transcripciones del foro, entrevistas y revisiones del foro por pares. Los principales puntos de interés son la relación entre el anonimato y la distancia transaccional, las relaciones con los iguales y con el profesor, y el *feedback* inmediato y constante. Respecto del anonimato y la distancia transaccional, se observa que, al no pensar en la imagen transmitida, se facilita la comunicación, pero se dificulta el trabajo colaborativo. Se recomienda la creación de carpetas para estudiantes (Cafetería, Trucos y FAQ). En cuanto a las relaciones con iguales y profesores, se echa en falta conocer a estos en persona, se observa que la comunicación con ellos motiva al alumnado y que este valora considerablemente su guía. Se considera que el *feedback* debería ser inmediato y constante.

Blignaut y Trollip (2003) desarrollaron una taxonomía sobre la participación en los entornos asíncronos de aprendizaje. Con ella, se suman a una visión crítica de los recursos tecnológicos y tratan de profundizar en la calidad de las relaciones sociales que se generan y en las interacciones de carácter intelectual, como ya han subrayado otros anteriormente (Selwyn, 2000; Kear, 2001). Ello también ha llevado al desarrollo de diversas investigaciones sobre el cambio de los papeles de los docentes –tanto sociales como académicos– con el uso de herramientas en línea (Coppola, Hiltz y Rotter, 2002), que profundizan en los aspectos cognitivos, las tareas y responsabilidades, y hacen una referencia especial a la educación superior. Estos autores destacan el uso del método socrático como parte del cambio de estilo docente, pero no aportan datos sobre su utilización ni sobre las estrategias que implica. Centran su trabajo en los grupos de discusión, que son utilizados de diversas maneras, incluidas las virtuales. Por ejemplo, Kamin, Glicken, Hall, Quarantillo y Merenstein (2001) describen su utilización en foros virtuales para promover la interacción entre estudiantes y profesores. Esta taxonomía parte de una categorización que supone un análisis del contenido, una estructuración en unidades y un proceso de clasificación o asignación de etiquetas. Debido a los solapamientos de los mensajes que podían pertenecer a diversas categorías, se redujo la estructura a un esquema de seis categorías de intervenciones:

- Administrativos (sin contenido académico). Mensajes que no tienen ningún contenido académico, referentes a aspectos administrativos, que proporcionan ayuda en procedimientos y direcciones.
- Afectivos (sin contenido académico). Mensajes que transmiten sensaciones positivas o animan a participar, promueven el reconocimiento del estudiante, proporcionan ayuda emocional o comunican disculpas.
- Otros (sin contenido académico). Mensajes que no están relacionados con el contenido, tales como la asignación de tareas, la finalización de tareas y mensajes vacíos.
- Correctores (con contenido académico). Mensajes que se orientan a redirigir a los estudiantes cuando sus mensajes contienen ideas falsas o a corregir datos equivocados.
- Informativos (con contenido académico). Mensajes que proporcionan *feedback*, tanto de apoyo del proceso como sobre el contenido, y resúmenes semanales.
- Socráticos (con contenido académico). Mensajes que contienen preguntas reflexivas basadas en los mensajes de los estudiantes.

La taxonomía parece resistir bien los mensajes de los profesores de los 18 cursos analizados y no se registraron dificultades para clasificarlos. La media de los cursos revela que el orden de frecuencia es la que sigue: Informativos (23%), Administrativos (22,1%), Afectivos (14,3%), Socráticos (10,3%), Correctores (4,9%) y Otros (25,3%). Ello significa que el 38,3% tiene contenido académico y el 61,7% no lo tiene. Sin embargo, estos valores medios no se corresponden con los valores de cada curso, ya que se observa una gran variación entre los mismos. El número de veces con que son mayoritarios es, en orden decreciente: otros (7), informativos (4), socráticos (3), administrativos (2) y afectivos (2); en ningún caso son los mensajes correctores los más frecuentes.

En nuestro contexto, los foros han sido parte de las innovaciones de los modelos pedagógicos de la formación universitaria, especialmente de aquellos orientados al Espacio Europeo (García Pérez y Rebollo Catalán, 2004; Márquez García, Garrido Álvarez y Moreno Martos, 2006). Feliz y Ricoy (2008) han abordado un estudio para concretar las razones que tiene el alumnado para acceder a los foros virtuales, analizar la valoración que hacen los estudiantes del intercambio que se produce en los foros y conocer la naturaleza de lo que obtiene el alumnado universitario de los foros virtuales, así como la influencia en su aprendizaje.

Diseño de investigación

Preguntas de investigación

La pregunta central sobre la que versa el análisis de contenido del foro es: *¿Qué comunicación se desarrolla en los foros?*

Esta cuestión general puede desglosarse en cuestiones menores que nos ayuden a hacer un análisis más operativo:

- *¿Qué funciones comunicativas se desarrollan en los foros?*
- *¿Qué relación guardan con la formación?*
- *¿Cómo varía el contenido de la comunicación a lo largo del curso?*

El análisis de contenido

El foro puede entenderse desde múltiples dimensiones. En un trabajo acerca de la investigación sobre los foros, Feliz y Ricoy (2003) exponían estas perspectivas:

De un modo general podemos observar cuatro grandes orientaciones complementarias: el análisis de la participación, el análisis de los aspectos discursivos, el análisis lingüístico y el análisis del contenido propiamente dicho. Pasamos a ampliar estas posibilidades:

- *El análisis de la participación.* El foro es ante todo un espacio de intercambio en el que un grupo de personas se encuentran, se expresan, interactúan e intercambian. [...]
- *El análisis de los aspectos discursivos.* El foro, al igual que un grupo de discusión o una conversación entre varias personas, ofrece aspectos relacionados con el discurso generado, especialmente en lo referente a la pragmática del discurso, es decir, a su desarrollo formal y a la relación entre hablantes, mensajes y contextos de comunicación. [...]
- *El análisis lingüístico.* Además de la producción discursiva, en sus aspectos pragmáticos, cabe analizar los aspectos lingüísticos de ese discurso. Se ha dicho siempre que el discurso escrito tiene una forma expresiva propia, diferente a la oral. [...]
- *El análisis del contenido.* En sentido amplio, el contenido es lo que transmitimos. Es cierto, no obstante, que el contenido no es simplemente el significado de las palabras ni una simple suma de los mismos. El contenido se manifiesta en las palabras, entendidas como agrupamientos verbales, en relación con otras y dentro de un conjunto (p. 135).

Para Tesch (1990), por ejemplo, los *tipos de investigación basados en las características del lenguaje* (los denomina de este modo) son el análisis de contenido y el análisis del discurso. El análisis de contenido se organiza en torno al diseño de categorías:

Como las unidades de registro son a veces mayores que las palabras (oraciones, párrafos o temas), el procedimiento básico en el análisis de contenido es el diseño de categorías relevantes para el propósito de la investigación en las que se clasifican las palabras relevantes o cualquier otra unidad de registro (p.79).

Desde esta perspectiva, nos parece más adecuado un análisis de contenido. Partiendo de la misma autora, podemos resumir sus características (Tesch, 1990):

- El análisis es sistemático y comprehensivo, pero no rígido.
- Se realizan notas (*memos*) que reflejan y guían el proceso durante su realización.
- Se segmentan los datos en unidades relevantes y significativas aunque es importante no perder su sentido global.
- Los segmentos de datos se categorizan con un sistema de organización, normalmente inductivo, que se deriva de los propios datos, aunque ocasionalmente podría establecerse con antelación.
- Las categorías son amoldables y adaptables en función del desarrollo de los trabajos.
- El manejo de los datos no es unívoco y caben múltiples procedimientos, por lo que lo podemos considerar de forma ecléctica.

Sin embargo, diferimos de ella en los siguientes puntos (Tesch, 1990):

- El análisis no concurre necesariamente con la recogida de información. Depende de su planteamiento. Pueden perfectamente recogerse los datos previamente o plantear simplemente un análisis *ex post facto* sobre documentos o grabaciones realizadas con otra finalidad (Pérez Juste, 1989).
- La herramienta intelectual no tiene por qué ser la comparación porque no siempre se trata de descubrir similitudes. A veces, el proceso de análisis intenta descubrir relaciones, realizar interpretaciones o explicitar estructuras (Huber, 2003).
- No se trata simplemente de segmentar y clasificar. Como describimos después, el proceso de codificación es más complejo que un proceso de simple categorización (Glaser, 1992).
- Los procedimientos de análisis pueden y deben ser científicos aunque no sean mecanicistas o no se apoyen en elementos contables. La tarea científica es muchas veces artesanal (*craftsmanship*), pero no por ello deja de ser científica.

El análisis de contenido parece una estrategia necesaria para el propósito que nos hemos planteado. Pero ello nos tiene que llevar a incorporar a ese estudio aspectos pragmáticos e interactivos, que harán este análisis de contenido diferente de otros tex-

tos que se pudiesen analizar como, por ejemplo, un diario. Ello nos permite retomar por su oportunidad la definición que nos daba Bardin (1986) cuando se planteaba dos objetivos básicos en el análisis de contenido: superar la incertidumbre que nos ofrece el abordaje del texto y enriquecer la lectura a través del método adecuado. Esto conlleva dos funciones: una función heurística, que consiste en abrir nuevas puertas a partir del texto, y una «administración de la prueba», que debe contestar a las preguntas que nos hagamos sobre él. Según Bardin (1986), el análisis de contenido es:

[...] un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. [...] El propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no) (p. 29).

Unidad de análisis

Para responder a las preguntas planteadas, debemos decidir la unidad de análisis más pertinente. Esto no implica que solo deba haber una unidad ni excluye que existan otras referencias compatibles. Lo que se trata es de focalizar una o unas categorías principales. Las unidades utilizables en los foros han sido propuestas con anterioridad por otros investigadores como Rourke, Anderson, Garrison y Archer (1999), que habían identificado cinco: proposición, frase, párrafo, tema y mensaje.

Sin embargo, no podemos ignorar el valor de la cadena de mensajes que representa la conversación, una unidad básica desde el punto de vista discursivo y comunicativo. Tanto el mensaje como la cadena parecen unidades apropiadas para la codificación. En consecuencia, habrá categorías que se apliquen a los mensajes y otras que se apliquen a las cadenas. Cabe comentar que en el caso de mensajes solitarios coincidirán los dos niveles de análisis.

El rasgo esencial -la función comunicativa que se desarrolla en los foros- que nos preocupa no parece propio del mensaje sino de la conversación que se materializa a través de las cadenas. Este es un rasgo intencional y relacional, atribuible a un acto comunicativo, no a la emisión de un mensaje, sino al encadenamiento que se produce. No hay comunicación por el envío de un mensaje sino por el intercambio de al menos dos mensajes. Por ello, parece más apropiado atribuir dicho rasgo a la cadena que al mensaje.

El plano del contenido en sentido estricto focaliza los temas tratados por las conversaciones. Podríamos haber aplicado este plano del análisis a unidades menores

como el mensaje o la oración, pero las conversaciones están muy focalizadas y, como veremos, pueden caracterizarse sin dificultades.

Sin embargo, el mensaje es una buena unidad para cuantificar el volumen de comunicación. Cada intervención (*utterance*) es un indicio de comunicación y, por tanto, un indicador de participación.

Muestra

El foro analizado es el de Didáctica General, asignatura del primer curso de Educación Social, y en él participaron tres estamentos que, en el curso analizado¹, se concretan en estos datos:

- Estudiantes: 3.955, de los cuales 2.281 (57,7%) han accedido alguna vez.
- Profesores tutores: 68 de los cuales 58 (85,3%) han accedido alguna vez.
- Equipo docente de la sede central: 4, que han accedido de forma rotativa en períodos de 15 días a lo largo de todo el curso con el identificador de *equipo docente*.

El foro analizado abarca un período lectivo de nueve meses: desde el 21 de octubre al 26 de julio. Durante ese período se han enviado 7.471 mensajes (dato que se sabe por la numeración de los mensajes) de los que se han conservado 7.424 (cómputo de los mensajes accesibles en la plataforma). La diferencia se debe a fallos del sistema o a mensajes borrados por el equipo docente, debido a errores o a actualizaciones de información. En ningún caso, se han borrado mensajes intencionadamente por motivos de incorrección o *netiquette*.

Software de apoyo

El análisis de contenido se ha realizado con Aquad, versión 6 (<http://www.aquad.de>). Los pasos que hemos seguido son los siguientes: recuperación de los textos, preparación de los mismos, decisión de la estrategia de codificación, desarrollo de la codificación, recuento de las categorías, recuperación de los segmentos, estudio de regularidades, elaboración de tablas de cruce y conclusiones.

⁽¹⁾ Curso 2005-06.

Al trabajar con formato RTF, Aquad nos permite mantener los matices gráficos, espaciales y textuales. Proporciona una recuperación sencilla de las categorías, de su ubicación y de los propios segmentos codificados. Asimismo, nos ofrece la opción de realizar comprobaciones de anidados, solapamientos, reiteraciones y regularidades que fortalecen el rigor del análisis.

Finalmente, al posibilitar la elaboración de tablas de doble entrada, nos da la oportunidad de analizar la relación entre distintas dimensiones de análisis, por ejemplo, la relación de las categorías de contenido con el género, el estamento o el tipo de carpeta. Esta misma herramienta, si creamos códigos de tiempo (lo hemos hecho dividiendo el período analizado en 10 segmentos), genera una tabla temporal que refleja la evolución del número de categorías de contenido a lo largo del tiempo.

Resultados

Para estructurar los resultados, expondremos en primer lugar las dimensiones del plano del contenido, para luego definir el sistema de codificación, analizar la presencia de las categorías en el conjunto de la comunicación y la evolución del contenido a lo largo del curso.

Dimensiones del plano del contenido

El análisis de contenido arroja tres dimensiones jerárquicas en torno a la actividad formativa -*Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, Mecanismos de apoyo y soporte y Eventualidades contingentes y contextuales*- que desarrollamos a continuación. En la Figura 1, realizamos una organización gráfica del sistema de categorías de codificación que acabamos de describir de forma general.

Dimensión de primer nivel: *Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Consideramos de primer nivel o de interés preferente la actividad orientada al propio desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta dimensión, insertamos las

categorías relativas a *Orientación y organización del proceso*, *Contenidos conceptuales*, *Realización de actividades*, *Recursos para la asignatura*, *Entrega de trabajos*, *Calificaciones* y *Evaluación de la asignatura*.

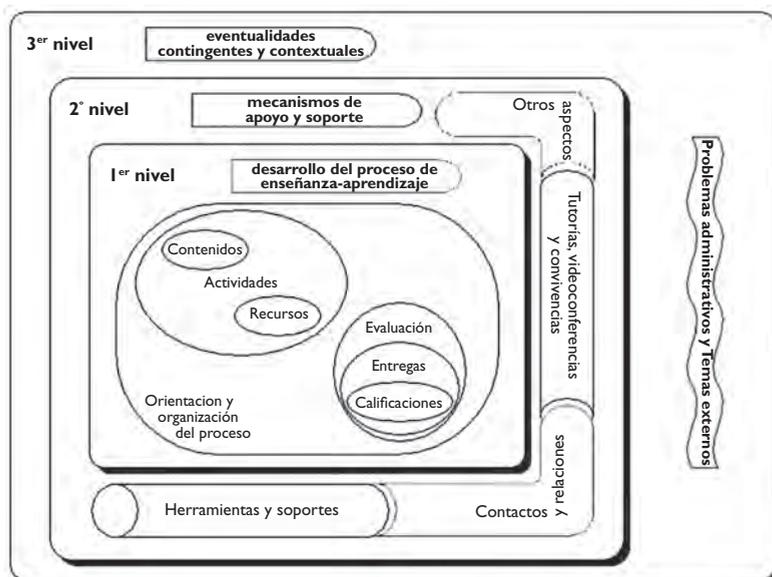
Dimensión de segundo nivel: *Mecanismos de apoyo y soporte*

Agrupamos en un segundo nivel aquellas categorías que apoyan y posibilitan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje aunque no pueden considerarse centrales en él. Incluimos en este grupo las *Herramientas y soportes*, los *Contactos y relaciones*, las *Tutorías*, *videoconferencias* y *convivencias*, y *Otros aspectos de la asignatura*.

Dimensión de tercer nivel: *Eventualidades contingentes y contextuales*

Finalmente, existen otras categorías que pueden considerarse claramente tangenciales o contextuales. Algunos mensajes se refieren a consultas sobre *Problemas administrativos* y otros son claramente *Temas externos a la asignatura* y, a veces, a la propia institución.

FIGURA I. Organización gráfica del sistema de categorías de codificación.



Definición del sistema de codificación

En las anteriores dimensiones, hemos agrupado las principales categorías detectadas. A continuación, definimos estas dentro de cada dimensión y las ilustramos con algunos ejemplos. Por limitaciones de espacio, hemos omitido las citas textuales que acompañaban cada ejemplo en el informe original.

Dimensión de primer nivel: *Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*

- *Orientación y organización del proceso*: se trata de conversaciones centradas en la solicitud, atención o indicación de los procedimientos requeridos para el desarrollo del proceso de formación o la solución de problemas asociados a él.

Ejemplos:

- Mensajes de organización de los foros del equipo docente.
- Mensajes de organización de un tutor a la demanda de un estudiante.
- Mensajes de organización del estudio de un tutor.
- Dos estudiantes responden a los consejos de un tutor para organizar el estudio durante el verano.
- Unos estudiantes aconsejan a otro sobre el estudio.

- *Contenidos conceptuales*: son conversaciones relativas a la aclaración de los contenidos conceptuales, tanto en su extensión como en las dudas que plantean los conceptos explicados.

Ejemplos:

- Un tutor aclara el concepto de currículo a un estudiante.
- Un estudiante aclara una duda a otro.
- Diversos estudiantes se aclaran dudas entre ellos.
- El equipo docente aclara dudas a un estudiante.
- El equipo docente aclara dudas con citas de autor.

- *Realización de actividades*: se trata de conversaciones en las que se realizan tareas directamente, se incluye o adjunta su resultado en el mensaje, o se aclara el procedimiento para desarrollarlas.

Ejemplos:

- Un estudiante envía a su tutor unas actividades.
- Explicaciones de un tutor para la realización de una práctica.
- Varios estudiantes, un tutor y el equipo docente ayudan en la realización de una actividad del cuadernillo.

- El equipo docente y un estudiante aclaran el procedimiento de una práctica a otro estudiante.
- El equipo docente aclara el procedimiento de una tarea.
- **Recursos para la asignatura:** estas cadenas se refieren a peticiones, envíos y localizaciones de recursos didácticos de la asignatura. Hemos incluido tanto los propios documentos que se adjuntan como las direcciones electrónicas o referencias precisas que permiten el acceso directo o seguro al recurso explicitado. También hemos incluido los materiales elaborados por los propios participantes.
Ejemplos:
 - Mensajes de un estudiante que busca un tema de la asignatura.
 - Mensaje del equipo docente en el que se indica la llegada de un nuevo material y la localización de las videoconferencias.
 - Un tutor entrega resúmenes a sus estudiantes.
 - Un tutor envía el resumen de un tema y recibe el agradecimiento de los estudiantes.
 - Un estudiante envía un resumen pero es rectificado por otro.
- **Entrega de trabajos:** las conversaciones de esta categoría se refieren a la entrega de trabajos, tanto si son envíos de estos como si son conversaciones acerca de los plazos y formas de entrega (lugar, procedimiento, presentación, etc.).
Ejemplos:
 - Un estudiante pregunta a su tutor sobre plazos de entrega.
 - Un estudiante negocia con su tutor la entrega fuera de plazo de un cuadernillo.
 - El equipo docente remite a un estudiante al documento donde encontrará respuesta a sus preguntas sobre entregas.
 - El equipo docente remite a un estudiante al foro apropiado donde encontrará respuesta a sus consultas sobre entregas.
 - Consulta de un estudiante a su tutor sobre plazos de entrega.
- **Calificaciones:** estos mensajes tratan las calificaciones tanto de los cuadernillos como de las pruebas presenciales. Hemos desglosado esta categoría de la de *Evaluación* por su incidencia en el conjunto.
Ejemplos:
 - Consulta de un estudiante a su tutor sobre de las calificaciones de sus cuadernillos.

- Un tutor da las notas de sus cuadernillos a un estudiante.
 - El equipo docente informa de un cambio en las calificaciones.
 - Conversación sobre las dificultades para visualizar las calificaciones en la que participan diversos estudiantes, un tutor y el equipo docente.
 - El equipo docente calma a una estudiante impaciente por conocer su calificación.
- *Evaluación de la asignatura:* se incluyen en esta categoría las conversaciones sobre pruebas presenciales (formato, respuestas correctas, desarrollo, revisiones, etc.), criterios de evaluación y correcciones de trabajos.

Ejemplos:

- Mensaje del equipo docente con las pautas de revisión del examen.
- Una estudiante consulta a su tutor dudas sobre respuestas al examen.
- Un estudiante solicita un modelo de examen.
- El equipo docente comunica unos errores en un modelo de examen.
- Unos estudiantes y un tutor contrastan las soluciones a unas actividades del cuadernillo.

Dimensión de segundo nivel: Mecanismos de apoyo y soporte

Sin ser por ello menos importante, esta dimensión no es tan nuclear en el desarrollo de la asignatura como la anterior. Por ello, hemos agrupado sus categorías bajo una denominación genérica de apoyo y soporte: dan soporte al proceso y facilitan su desarrollo tanto en el plano técnico como en el humano.

- *Herramientas y soportes:* recogemos en esta categoría la comunicación relativa a la plataforma, la utilización de recursos electrónicos y el acceso a las videoconferencias grabadas.

Ejemplos:

- Diversos estudiantes se ayudan entre sí para visualizar la videoconferencia grabada en TeleUNED.
- Una estudiante asesora a otra sobre la conversión del formato de documentos.
- El equipo docente confirma las indicaciones que un estudiante da a otro para encontrar el foro *Estantería*.
- Los estudiantes debaten sobre el uso de las mayúsculas en los foros.
- Un estudiante informa a otro sobre los mecanismos de protección que pueden impedir ver la grabación de la videoconferencia.

- **Contactos y relaciones:** incluimos bajo este epígrafe las conversaciones orientadas al contacto con otros participantes, bien para la comunicación, el encuentro informal, conocerse o darse ánimo.

Ejemplos:

- Intercambio de felicitaciones por las fiestas navideñas.
- Un estudiante organiza una reunión para celebrar el final de los exámenes.
- Mensajes típicos de ánimo, en este caso, de un tutor.
- Un mensaje de agradecimiento de un estudiante.
- Encuentro en el foro de dos estudiantes.
- **Tutorías, videoconferencias y convivencias:** hemos rescatado bajo esta categoría las conversaciones relativas a los encuentros formativos de la asignatura como tutorías, videoconferencias y convivencias.

Ejemplos:

- Un estudiante informa a otro sobre la fecha de una tutoría.
- Conversación sobre una videoconferencia.
- Unos estudiantes comentan la convivencia en la que ha participado un profesor del equipo docente.
- Un tutor convoca a los estudiantes a una videoconferencia.
- Reflexiones de los estudiantes sobre la necesidad de asistir a las tutorías presenciales.
- **Otros aspectos de la asignatura:** aquí se engloban algunos temas difíciles de clasificar, pero que están relacionados con el desarrollo de la asignatura.

Ejemplos:

- El equipo docente avisa a los tutores de que un tema está disponible y estos lo valoran.
- Un tutor informa a otro sobre un estudiante que se ha cambiado de centro.
- Un estudiante orienta a otro sobre el estudio.
- La asignatura hace reflexionar a un estudiante sobre la carrera.
- Mensaje informativo interno al equipo docente sobre tareas realizadas.

Dimensión de tercer nivel: *Eventualidades contingentes y contextuales*

- **Problemas administrativos:** algunas conversaciones tratan de problemas más propios del ámbito administrativo que formativo. En Educación a Distancia, parece que estos aspectos requieren también de otra forma de atención.

Ejemplos:

- Consulta sobre la matrícula.
- El equipo docente aclara el número de convocatorias a que tiene derecho un estudiante con su matrícula.
- Un estudiante precisa a otro la posibilidad de ampliar la matrícula.
- Un estudiante informa a otro sobre convalidaciones.
- **Temas externos:** bajo esta denominación, agrupamos temas que ya no tratan de la asignatura; a veces tratan de otras asignaturas y en ocasiones de temas profesionales o incluso sociales.

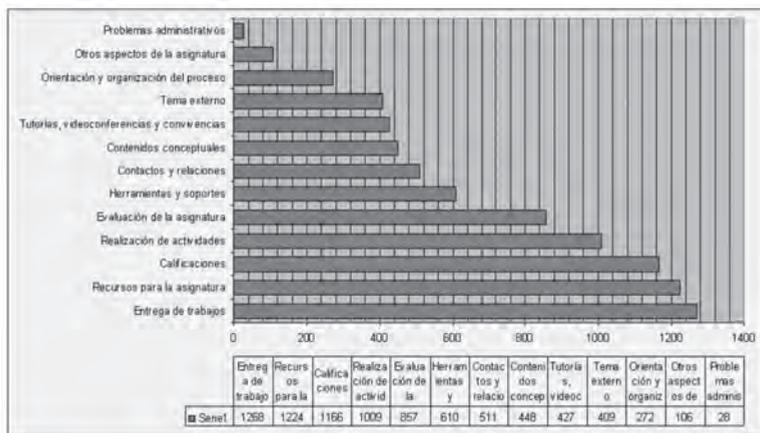
Ejemplos:

- Mensajes sobre otras asignaturas, en este caso, también tutorizadas por la misma persona.
- Un estudiante se cambia de universidad.
- Información sobre subvenciones.
- Diálogo sobre el drama de las pateras y el papel de los educadores ante la injusticia social.
- La influencia de los videojuegos en los niños.

Presencia de las categorías

El recuento de las anteriores categorías nos proporciona el siguiente Gráfico 1:

GRÁFICO I. Presencia de las diferentes categorías del plano del contenido en los mensajes producidos (ordenado por frecuencias)



Sobre este gráfico, podemos realizar los siguientes comentarios:

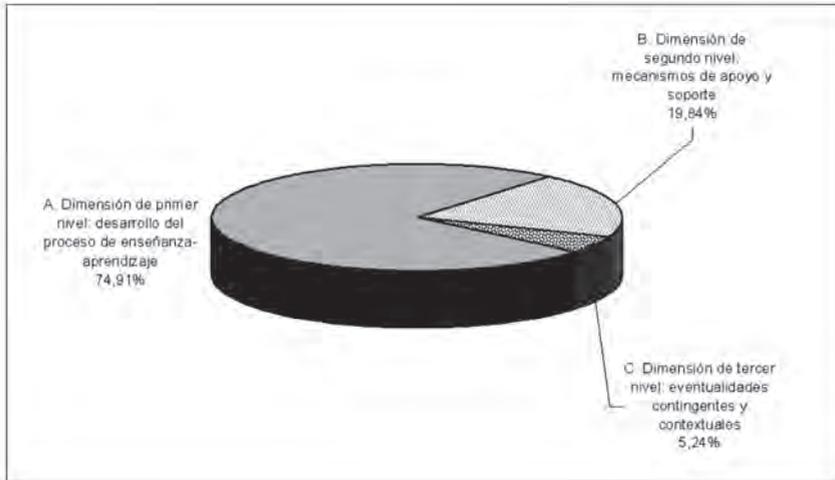
- La *Entrega de trabajos* se refleja en 1.268 mensajes (15,21%). Es el foco de interés que genera más mensajes.
- En segundo lugar, se manifiestan los *Recursos para la asignatura*: 1.224 mensajes (14,69%).
- Las *Calificaciones* están presentes en 1.166 mensajes (13,99%). Es el tercer foco de preocupación.
- A continuación, aparecen los relativos a la *Realización de actividades*: 1.009 mensajes (12,11%).
- También tienen una presencia significativa los mensajes relativos a la *Evaluación de la asignatura*, reflejada en 857 (10,28%).
- Ya en menor proporción, están los mensajes que tratan de las *Herramientas y soportes*, que son 610 (7,32%); de los *Contactos y relaciones*, 511 mensajes (6,13%); de los *Contenidos conceptuales*, 448 mensajes (5,37%); de las *Tutorías, videoconferencias y convivencias*, 427 mensajes (5,12%); de los *Temas externos*, 409 mensajes (4,91%); de la *Orientación y organización del proceso*, 272 mensajes (3,26%); de *Otros aspectos de la asignatura*, 106 mensajes (1,27%), o de *Problemas administrativos*, 28 mensajes (0,34%).

De forma general, se puede representar este reparto entre los tres niveles definidos tal como aparece en el Gráfico II:

- Dimensión de primer nivel. *Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*: 6.244 mensajes (74,91%).
- Dimensión de segundo nivel. *Mecanismos de apoyo y soporte*: 1.654 mensajes (19,84%).
- Dimensión de tercer nivel. *Eventualidades contingentes y contextuales*: 437 mensajes (5,24%).

Por tanto, se evidencia que los foros, con las características del que nos ocupa, son capaces de dinamizar la actividad formativa. Solo un 5,24% de los mensajes se puede considerar como no relacionado con la propia asignatura, aunque esto tampoco los hace extraños al propio proceso formativo; ahora bien, se trata de cuestiones de carácter administrativo, de otras asignaturas o de cuestiones educativas o sociales.

GRÁFICO II. Presencia de las diferentes categorías del plano del contenido según el nivel de la dimensión



Evolución del contenido a lo largo del curso

A continuación, exponemos la evolución de estas categorías a lo largo del curso, dividiéndolo, como ya hemos dicho con anterioridad, en 10 tramos. Para mayor claridad, hemos eliminado las líneas de los datos y hemos dispuesto solo las de tendencias, lo que nos permite apreciarlas a lo largo del curso.

En el Gráfico III, se aprecia que, mientras la categoría *Orientación y organización del proceso* tiende a disminuir, la de *Contenidos conceptuales* se mantiene; por otro lado, la categoría de *Evaluación de la asignatura* tiene una tendencia ascendente a lo largo del curso, aunque con especial impacto en el momento de las evaluaciones de febrero y junio.

En el Gráfico IV, se observa que las conversaciones sobre *Realización de actividades* disminuyen de forma marcada, las que tratan de *Calificaciones* tienen una clara tendencia ascendente con especial incidencia en febrero y julio, y las relativas a *Recursos para la asignatura* y *Entrega de trabajos* se mantienen con un ligero descenso progresivo.

En el Gráfico V, podemos ver que los mensajes de *Contactos y relaciones* así como los de *Otros aspectos de la asignatura* se mantienen a lo largo del curso mientras

que las referencias a *Tutorías, videoconferencias y convivencias* y a *Herramientas y soportes* se reducen de forma significativa.

En el Gráfico vi, se aprecia que, mientras los *Problemas administrativos* son residuales a lo largo de todo el curso, los *Temas externos* muestran una clara tendencia de aumento.

En síntesis, se produce una clara tendencia al alza en las conversaciones relacionadas con la *Evaluación* en general y con las *Calificaciones* en particular, lo que puede asociarse al avance del curso hacia los resultados finales; también se da esta tendencia en las que tratan *Temas externos*, lo que puede relacionarse con el aumento de conocimiento interpersonal y el establecimiento de relaciones no limitadas a la asignatura; en cambio, otros procesos, una vez aclarados o resueltos, tienden a reducir su incidencia como en el caso de *Orientación y organización, Realización de actividades, Tutorías, videoconferencias y convivencias* y *Herramientas y soportes*.

La producción de conversaciones en el resto de las categorías es bastante estable: *Contenidos conceptuales, Recursos para la asignatura, Entrega de trabajos, Contactos y relaciones* y *Otros aspectos de la asignatura*.

GRÁFICO III. Tendencias de las categorías *Orientación y organización del proceso, Contenidos conceptuales* y *Evaluación de la asignatura* a lo largo del curso dividido en 10 segmentos temporales

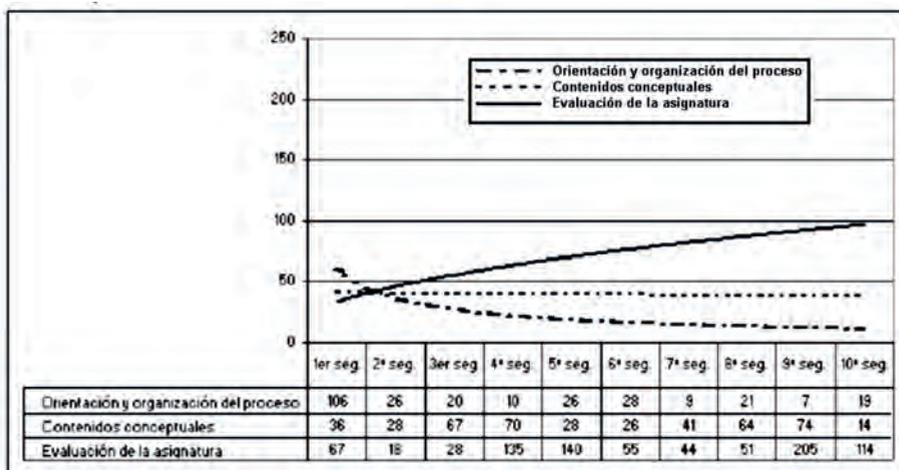


GRÁFICO IV. Tendencias de las categorías *Realización de actividades, Calificaciones, Recursos para la asignatura y Entrega de trabajos* a lo largo del curso dividido en 10 segmentos temporales

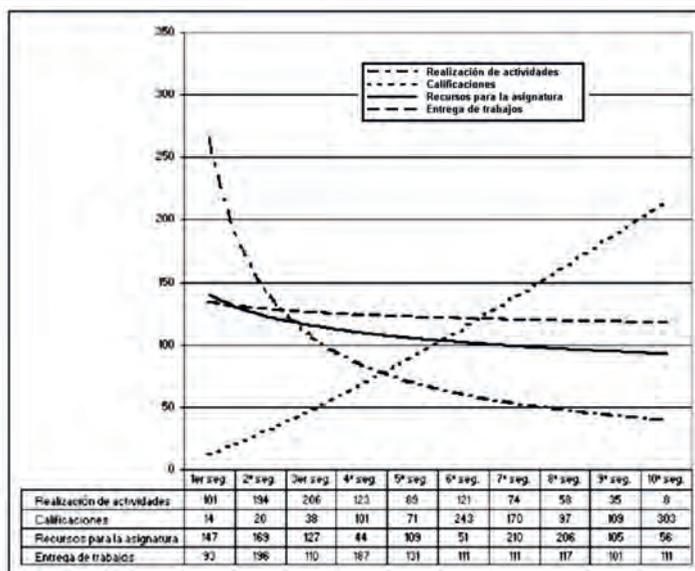


GRÁFICO V. Tendencias de las categorías *Otros aspectos de la asignatura, Tutorías, videoconferencias y convivencias, Contactos y relaciones y Herramientas y soportes* a lo largo del curso dividido en 10 segmentos temporales

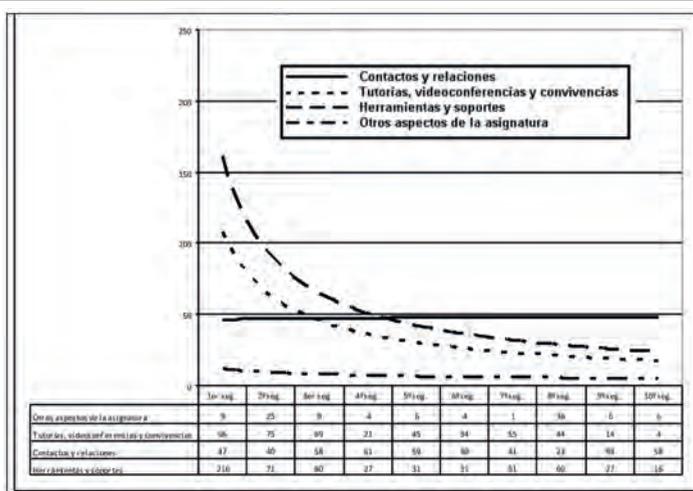
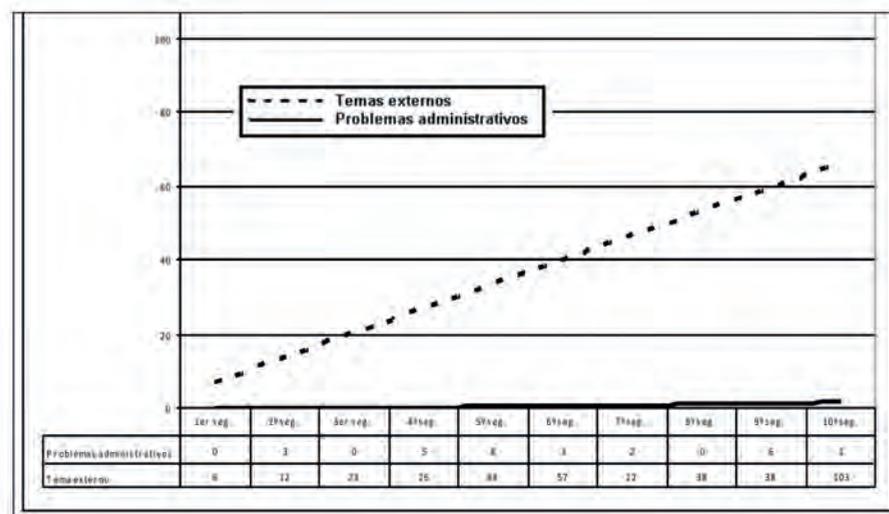


GRÁFICO VI. Tendencias de las categorías Problemas administrativos y Temas externos a lo largo del curso dividido en 10 segmentos temporales



Discusión

Las dos fases de Mäkitaloa, Häkkinena, Leinonen y Järveläb (2002) –el establecimiento de un espacio común y su posterior mantenimiento– podrían identificarse en la evolución de las finalidades de las conversaciones a lo largo del curso, aunque resulta difícil establecer límites temporales claros. Esto se debe, entre otras cosas, a que los estudiantes se incorporan al curso de forma gradual. Lo que sí podemos hacer es caracterizar la evolución hacia el mantenimiento del grupo a través de las variaciones que se dan en las diferentes categorías comunicativas, por ejemplo, la disminución de *Orientación y organización del proceso* y el aumento de *Evaluación de la asignatura*. Sin embargo, estas fases no parecen repercutir en otras categorías como es el caso de *Contenidos conceptuales*.

Los tres niveles que consideran estos mismos autores (Mäkitaloa, Häkkinena, Leinonen y Järveläb, 2002) –los mensajes individuales, las interrelaciones entre diversos mensajes y el debate como un todo– tienen sentido pero con funciones diferenciadas, ya que los mensajes individuales son buenos indicadores del volumen comunicativo pero no de la función. Las relaciones entre diversos mensajes permiten identificar las

conversaciones como unidades dotadas de finalidad y función, mientras que el debate como un todo (en este caso, el foro completo) tiene identidad y rasgos propios.

Asimismo, se reflejan al menos dos de los factores analizados por Vonderwell (2003). Dado el aumento en el número de referencias externas, que indica un aumento de la confianza, podemos observar que la distancia transaccional se reduce progresivamente. Se confirma también la pertinencia de la creación de carpetas con finalidades diversas puesto que las categorías manifiestan claramente la diversidad de funciones de la comunicación en el foro.

Si comparamos los resultados taxonómicos de Blignaut y Trollip (2003) y los de este trabajo, observamos una confluencia en los que se han agrupado como mensajes «sin contenidos académicos» -administrativos, afectivos y otros- con las categorías *Problemas administrativos*, *Contactos y relaciones* y *Temas externos*. Resulta más difícil relacionar sus categorías académicas porque han codificado mensajes y no cadenas y porque sus foros se refieren esencialmente a un estilo de conducción basado en el debate con preguntas de corte socrático. Por ello, Blignaut y Trollip identifican solo las categorías de mensajes informativos, socráticos y correctores, mientras que en nuestro trabajo identificamos muchos más matices y variantes. Curiosamente, la elección de una unidad de análisis mayor genera una mayor riqueza de apreciaciones. Las proporciones de cada categoría cambian asimismo de forma muy clara.

Conclusiones

Este estudio ha puesto de manifiesto el valor formativo de los foros virtuales tanto en la función central del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje como en funciones secundarias de apoyo al proceso. Otras funciones detectadas también tienen su papel en Educación a Distancia al favorecer la identidad de grupo, las relaciones interpersonales y la adhesión e implicación, lo que evita el abandono. El foro que hemos analizado tiene asimismo la especificidad del tamaño del grupo, que no tiene antecedentes en el análisis de contenidos de este tipo de entornos comunicativos académicos.

De un modo más específico, sintetizamos nuestras conclusiones:

- La comunicación del foro está orientada esencialmente al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se descartan, en consecuencia, las apreciaciones que le atribuyen funciones comunicativas no formativas y cierta banalidad.

- La cadena de mensajes es una unidad pertinente para analizar la comunicación de los foros formativos. La elección de una unidad mayor genera asimismo mayores matices en el análisis de contenido.
- Las dimensiones pueden jerarquizarse en tres niveles: *Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*, *Mecanismos de apoyo y soporte* y *Eventualidades contingentes y contextuales*. Estas tres dimensiones ponen de manifiesto las tres funciones básicas del foro.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje genera categorías como *Orientación y organización del proceso*, *Contenidos conceptuales*, *Realización de actividades*, *Recursos para la asignatura*, *Entrega de trabajos*, *Calificaciones y Evaluación de la asignatura*.
- Las eventualidades contingentes y contextuales incluyen *Problemas administrativos* y *Temas externos* y, aunque no forman parte directa ni apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, son un área necesaria de comunicación para la solución de dificultades.
- Las diversas funciones del foro cambian a lo largo del curso académico:
 - Disminuyen las categorías de *Orientación y organización del proceso*, *Realización de actividades*, *Tutorías*, *videoconferencias y convivencias*, y *Herramientas y soportes*.
 - Se mantienen *Contenidos conceptuales*, *Recursos para la asignatura*, *Entrega de trabajos*, *Contactos y relaciones*, *Otros aspectos de la asignatura* y *Problemas administrativos*.
 - Aumentan la *Evaluación de la asignatura*, *Calificaciones* y *Temas externos*.
- Las variaciones longitudinales nos permiten establecer fases o tendencias a lo largo del curso académico de acuerdo con las categorías que crecen o decrecen.
- Las categorías emergidas revelan la importancia de la implicación docente para su desarrollo, el papel de atención de consultas se supera para llegar al de director del proceso de aprendizaje.
- Muchas de las funciones docentes son análogas a las presenciales, pero aparecen con fuerza otras que son propias y que están vinculadas al medio utilizado.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Las principales limitaciones de la investigación descrita son las siguientes:

- Se trata de un único foro, muy grande, pero solo uno. Esto introduce, como hemos visto, variables sueltas como la posible incidencia del área de conocimiento de la asignatura.
- El análisis de contenido admite una gran diversidad de planteamientos y, por tanto, otro analista podría haber construido otra categorización diferente, como también hemos visto.
- La unidad de análisis elegida -la cadena- puede cuestionarse, pero otros estudios previos habían demostrado la dificultad de encontrar funcionalidades comunicativas en unidades menores como el mensaje.
- No hemos llegado a establecer fases evolutivas del foro, quizás porque necesitaríamos introducir nuevas variables y criterios para discernir los límites de las fases.

Desde esta perspectiva, las propias limitaciones explicitadas nos ofrecen nuevas posibilidades de continuación e implementación. Además, podríamos completar el análisis de contenido con otras aproximaciones que hemos detectado: análisis secuencial, creación del espacio común, foro y evaluación, audiencia, forma y contenido de los mensajes, influencia del tamaño del grupo, dinamización de los foros, privacidad y presencia social, sentido de pertenencia a la comunidad, proximidad del profesor, aprendizaje afectivo y aprendizaje cognitivo, calidad de los foros, construcción de significados, efectos de la participación del profesor, tiempo de respuesta, género y análisis secuencial, factores motivadores e inhibidores y construcción del conocimiento. Finalmente, podríamos completar este análisis con un estudio diferencial en función de variables relacionadas con el perfil de los participantes: el sexo, el centro, el estamento, la edad o los resultados académicos. El análisis también podría cruzarse con otros instrumentos que nos proporcionasen la percepción de los foros o las demandas para su mejora.

Referencias bibliográficas

- BAKER, M., HANSEN, T., JOINER, R., & TRAUM, D. (1999). The Role of Grounding in Collaborative Learning Tasks. En P. DILLENBOURG (Ed.) *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (31-63). Oxford: Elsevier Science.
- BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenidos*. Madrid: Akal.
- BLIGNAUT, S. & TROLLIP, S. R. (2003). Developing a Taxonomy of Faculty Participation in Asynchronous Learning Environments - an Exploratory Investigation. *Computers & Education*, 41, 149-172.
- COPPOLA, N. W., HILTZ, S. R., & ROTTER, N. G. (2002). Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks. *Journal of Management Information Systems*, 18 (4), 169-189.
- FELIZ, T. Y RICOY, M. C. (2003). El descubrimiento de la dimensión cualitativa de la investigación a través de un foro educativo. En A. MEDINA y S. CASTILLO (Coords.) *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (131-165). Madrid: UNED.
- GLASER, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley (California): Sociology Press.
- HUBER, G. (2003). Introducción al análisis de datos cualitativos. En A. MEDINA y S. CASTILLO (Coords.) *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (91-129). Madrid: UNED.
- KAMIN, C., GLICKEN, A., HALL, M., QUARANTILLO, B., & MERENSTEIN, G. (2001). Evaluation of Electronic Discussion Groups as a Teaching/Learning Strategy in an Evidence-Based Medicine Course: a Pilot Study. *Education for Health*, 14(1), 21-32.
- KEAR, K. (2001). Following the Thread in Computer Conferences. *Computers & Education*, 37, 81-99.
- MÄKITALOA, K., HÄKKINENA, P., LEINONEN, P., & JÄRVELÄB, S. (2002). Mechanisms of Common Ground in Case-Based Web Discussions in Teacher Education. *Internet and Higher Education*, 5, 247-265.
- PÉREZ JUSTE, R. (1989). *Pedagogía experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.
- ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D., & ARCHER, W. (1999). Assessing Social Presence in Asynchronous, Text-Based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (3), 51-70.
- SELWYN, N. (2000). Creating a «connected» community? Teachers' Use of an Electronic Discussion Group. *Teachers College Record*, 102 (4), 750-778.

- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- VONDERWELL, S. (2003). An Examination of Asynchronous Communication Experiences and Perspectives of Students in an Online Course: a Case Study. *Internet and Higher Education*, 6 (2003), 77-90.

Fuentes electrónicas

- FELIZ, T. Y RICOY, M.^a C. (2008). El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 57-72. [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=383&path\[\]=325](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=383&path[]=325)
- GARCÍA PÉREZ, R. Y REBOLLO CATALÁN, M. A. (2004). El modelo pedagógico de la formación universitaria en el crédito europeo: una innovación en la materia «Informática Aplicada a la Investigación Educativa». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1), 81-100. Recuperado de [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=24&path\[\]=22](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=24&path[]=22)
- GROS SALVAT, B. Y ADRIÁN, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Revista de Teoría de la Educación*, 5. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm
- LIVE CLOUD (2009). *Discussion Topics*. Recuperado de <http://livecloud.com/features.php>
- MÁRQUEZ, A. M., GARRIDO, M.^a T. Y MORENO, M.^a C. (2006). La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (1), 31-57. Recuperado de [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=213&path\[\]=199](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=213&path[]=199)

Dirección de contacto: Tiberio Feliz Murias. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Paseo Senda del Rey, 7; 28040 Madrid, España. E-mail: tfeliz@edu.uned.es

Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa¹

Analyzing Cognitive and Reading Skills in Spanish-speaking English-language Learners and English-speaking Canadian Learners

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-080

Juan E. Jiménez

Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. La Laguna. Tenerife, España.

Linda S. Siegel

University of British Columbia. Vancouver, Canadá.

Isabel O'Shanahan

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La Laguna. Tenerife, España.

Silvia Mazabel

University of British Columbia. Vancouver, Canadá.

⁽¹⁾ Queremos agradecer especialmente la colaboración prestada por los directores y profesorado del período de Educación Primaria de los centros pertenecientes a la muestra del presente estudio, Hill University Elementary School, Moberly Elementary School, Laura Secord Elementary School y Thunderbird Elementary School, así como a sus respectivos equipos directivos y a su Servicio de Inspección Educativa. También al excelente trabajo realizado por las examinadoras Sarah Husain, Jessica Trach, Kathryn Thompson, Karen Stewart, Shindy Pletzer, Janine M. Simpson, Marcela Alejandra y Vidal Vega. Algunas partes de este artículo fueron redactadas mientras el primer y el tercer autores estaban como profesores visitantes en el Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education en la University of British Columbia de Canadá, gracias a la ayuda de movilidad concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia de España con referencia PR2007-0395 y PR2007-0405 respectivamente. Asimismo, esta investigación ha recibido financiación del Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada and the Canadian Language and Literacy Research Network del que es investigadora principal la segunda autora.

Resumen

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar los procesos cognitivos y de lectura de niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua. Se seleccionó una muestra de niños canadienses de habla inglesa y otra de hispanoparlantes que reciben instrucción en inglés como segunda lengua en escuelas canadienses del distrito de Vancouver en la provincia canadiense de Columbia Británica (British Columbia). Se tomaron medidas de competencia lingüística (vocabulario y conciencia sintáctica), memoria de trabajo, conciencia fonológica y de reconocimiento de palabras escritas. Nuestra predicción ha sido que existiría un efecto de transferencia de los procesos cognitivos y lingüísticos en los niños hispanoparlantes de su lengua materna (L1) a los procesos de lectura en una segunda lengua (L2), siempre y cuando no se encontrase una relación entre los procesos cognitivos y de lectura que se miden en ambas lenguas y no se dieran diferencias significativas entre niños canadienses de habla inglesa e hispanoparlantes en las medidas tomadas en L2. Los resultados indican que no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos en procesos fonológicos y de reconocimiento de palabras escritas. Además, los niños canadienses de habla inglesa presentan mayor competencia lingüística en comparación con el grupo de hispanoparlantes, ya que obtienen puntuaciones superiores en medidas de vocabulario y de conciencia sintáctica. Los resultados apoyan la teoría de la interdependencia lingüística. Se ha podido demostrar que las habilidades de lectura en ambas lenguas están estrechamente relacionadas y que no existen diferencias significativas entre los grupos en el desarrollo de procesos fonológicos y de reconocimiento de palabras cuando las medidas empleadas están basadas en la exactitud.

Palabras clave: reconocimiento de palabras, aprendizaje de segunda lengua, competencia lingüística, conciencia fonológica, memoria de trabajo, bilingüismo, vocabulario, conciencia sintáctica.

Abstract

The main purpose of this study is to analyze the cognitive processes and reading skills of Spanish-speaking English-language learners. A sample of English-speaking Canadian learners and Spanish-speaking English-language learners was selected from different Canadian schools in the Vancouver district of British Columbia. We examined both the cognitive and word-reading skills of English-speaking learners in the primary grades. For this purpose, we administered measures of linguistic proficiency (i.e., vocabulary and syntactic awareness), working memory, phonological awareness and word-reading skills to English-speaking Canadian learners, and parallel measures in English and Spanish to Spanish-speaking English-language learners. We also explored the cognitive and word-reading skills of children who had been exposed to a first-language orthography such as Spanish spelling, which is more transparent and regular than that of English, their second language. We hypothesized that there would be a positive transfer

of cognitive and linguistic processes from L1 to L2 in word-reading skills development, if no significant differences were observed among native English speakers and Spanish-language learners in the L2 measurements. There were no significant differences between the English-language learners and the native English speakers in measurements of phonological awareness and word-reading skills. However, a difference was found in one measurement, sight word-reading efficiency. Additionally, English-speaking Canadian learners performed better than Spanish-speaking English-language learners on measurements of vocabulary and syntactic awareness. Our findings seem to support the linguistic interdependence hypothesis. Reading skills in both languages are significantly related, and there are no significant differences between groups in phonological and word-reading skills when the measurements used are based on accuracy.

Key words: word-reading skills, second-language acquisition, linguistic proficiency, phonological awareness, working memory, bilingualism, vocabulary, syntactic awareness.

Introducción

El interés por la investigación sobre el aprendizaje de la lectura en alumnos hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua ha ido creciendo en los últimos años tanto en la sociedad estadounidense como en la de Canadá. Esto es debido, en gran parte, al fenómeno de la inmigración. De acuerdo con el U.S. Department of Education (USDOE) y con el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), el 20% de la población estadounidense mayor de 5 años habla una lengua diferente al inglés en el hogar; además, se estima que en el año 2030 aproximadamente el 40% de la población escolar hablará inglés como segunda lengua (ESL; USDOE y NICHD, 2003). El 43% de los maestros tiene en sus aulas al menos un niño que habla una lengua diferente al inglés (USDOE y NICHD, 2003). Además, la mayoría de alumnos bilingües (77%) habla el español como primera lengua² (Zehler et ál., 2003).

Hasta ahora, la investigación en lengua inglesa ha identificado una serie de procesos cognitivos que son críticos para el desarrollo de la lectura cuando se tiene el inglés

² En EE.UU. se conoce a estos alumnos con la denominación ELL (*English Language Learners*), en Canadá, ESL (*English as a Second Language*) y en Reino Unido, EAL (*English as an Additional Language*). En lo sucesivo utilizaremos las siglas ELL porque son las que se emplean con mayor frecuencia en la literatura científica.

como lengua materna, a saber: el procesamiento fonológico, la conciencia sintáctica y la memoria de trabajo (para una revisión, véase Siegel, 1993). Sin embargo, poco se sabe respecto a si estos procesos son también críticos cuando los niños que adquieren la lectura aprenden el inglés como segunda lengua. En general, las lenguas varían al menos en dos dimensiones importantes: el hecho de que sea alfabética frente a no alfabética y la predictibilidad de las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF) (Siegel, 1992). Respecto a la primera dimensión, nos encontramos con sistemas no alfabéticos de caracteres en lenguas como el chino y una parte del japonés y coreano, y sistemas alfabéticos usados en lenguas como el inglés, el español, el francés, el alemán, etc. La segunda dimensión se refiere a cómo un lector es capaz de descodificar durante la lectura cuando conoce las reglas de CGF o cuando tiene que codificar los sonidos en grafías. Es decir, hablamos de una dimensión de profundidad ortográfica, en la que podemos diferenciar aquellas lenguas con ortografía transparente porque a cada grafema le corresponde siempre el mismo sonido (como el español) y lenguas con ortografía opaca porque las reglas de CGF son mucho más complejas debido a la falta de regularidad (como el inglés). Así, por ejemplo, en español la letra *c* se pronuncia [θ] cuando va seguida de *e*, *i* (por ejemplo, *cerca* [θ...k]) y en inglés se pronuncia (*circle* [s...k]). La letra *g* puede corresponder con los sonidos [g] o [ʒ] en inglés (*garage* [g...ʒ]) y [g] o [x] en español (*garaje*, *gente* [xente]). En inglés, *c* y *g* seguidas de *e* o *i* pueden pronunciarse también [k] y [g] o [ʒ] respectivamente (por ejemplo, *celt* y *gift*, *get*, *gel*) (Sprenger-Charolles, Colé y Serniclaes, 2006, p. 25).

El estudio de la relación entre las habilidades de lectura en la lengua materna (L1) y en la segunda lengua (L2) ha estado guiado por dos teorías o hipótesis explicativas: a) la hipótesis de la interdependencia lingüística (*linguistic interdependence hypothesis*) (Cummins, 1979) y b) la teoría o hipótesis de la dependencia ortográfica (*script-dependent hypothesis*) (Lindgren, DeRenzi y Richmand, 1985). La hipótesis de la interdependencia lingüística predice que los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su primera lengua también lo tendrán en una segunda lengua. Asimismo, predice que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua se transfieren a una segunda lengua. La idea principal de esta teoría es que aprender una segunda lengua no impide el progreso de ambas sino que incluso puede estimular su desarrollo. Por tanto, las dificultades que se puedan tener en una primera lengua también se presentarán en una segunda lengua.

En cambio, la teoría o hipótesis de la dependencia ortográfica establece que las habilidades que se adquieren en una lengua pueden estar influidas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de CGF (Lindgren et ál., 1985). Entonces, los problemas de lectura que surjan en una lengua u otra dependerán de

las características específicas del sistema ortográfico de la lengua. Así, por ejemplo, mientras que el inglés no tiene una correspondencia directa entre grafema y fonema, en cambio, otras lenguas como el árabe, el español, el italiano y el portugués tienen reglas de correspondencia mucho más consistentes.

Habilidades críticas para aprender a leer en inglés cuando este es la segunda lengua

Una de las habilidades críticas que los niños bilingües deben desarrollar cuando aprenden a leer en una segunda lengua es la *competencia lingüística (oral language proficiency)*. Esta se refiere a las habilidades de comprensión y expresión oral, y también a los conocimientos y el dominio de la lengua oral, incluidas las habilidades fonológicas, morfológicas, gramaticales, pragmáticas y de vocabulario. El conocimiento del vocabulario, por ejemplo, es una habilidad decisiva que afecta a los procesos de comprensión lectora y, particularmente, a los procesos superiores de lenguaje como el procesamiento gramatical, la construcción de esquemas y las estructuras textuales (Chall, 1987). Así, por ejemplo, los normolectores pueden tolerar una pequeña proporción de palabras desconocidas cuando leen un texto y ello no afecta a su comprensión, ya que generalmente extraen el significado de estas palabras a partir del contexto. Sin embargo, si la proporción de palabras desconocidas es muy alta, la comprensión de lo leído se verá comprometida (Carver, 1994). En general, la competencia lingüística es una capacidad que en muchos estudios se ha evaluado a partir de los informes o valoraciones de los propios profesores. Sin embargo, este procedimiento no es el más adecuado para evaluar esta competencia; es más recomendable el uso de medidas basadas en el vocabulario o en la conciencia sintáctica.

Otra de las habilidades que tiene una influencia directa y decisiva en la adquisición de la lectura es el *procesamiento fonológico* (Stanovich y Siegel, 1994).

En general, la investigación ha identificado tres componentes principales del procesamiento fonológico: la conciencia fonológica (CF), la recodificación fonológica y la memoria fonológica. Treiman (1991, 1992) interpretó la CF como la habilidad para tratar con cualquier unidad fonológica, esto es, sílabas, unidades intrasilábicas (principio y rima) y fonemas. Existe abundante literatura que demuestra que los niños no acceden a estas unidades lingüísticas con la misma facilidad (Lieberman y Shankweiler, 1977; Lieberman, Shankweiler, Fischer et ál., 1974; Treiman y Zukowski, 1991). Se ha sugerido que la mayor dificultad que experimentan los niños que aprenden a leer respecto al reconocimiento de los fonemas se debe a que estos no constituyen unidades lingüís-

ticas explícitas en la percepción o en la producción del habla. Sin embargo, dependiendo de ciertas propiedades fonoarticulatorias, los niños son capaces de reconocer algunos fonemas; por ejemplo, aquellos cuya pronunciación se puede prolongar (fricativos, vibrantes, etc.) (Treiman y Weatherston, 1992).

En cuanto a los *procesos de memoria*, la investigación ha demostrado hasta ahora que la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria de trabajo (MT) se relacionan independientemente con la habilidad para reconocer las palabras y la comprensión lectora (Swanson y Siegel, 2001). Tanto la MCP como la MT requieren atención a los estímulos presentados para su recuerdo. No obstante, la diferencia entre ellas es que las tareas de MT demandan una manipulación activa de la información presentada mientras se retiene información en la memoria (Baddeley, 1986), y las tareas de MCP requieren solamente un recuerdo directo de la información. En este sentido, la MT es importante ya que, durante la lectura, el lector ha de realizar simultáneamente distintas operaciones como la descodificación de las palabras, el recuerdo y el procesamiento activo de lo que se ha leído (Swanson y Sáez, 2003). Durante las primeras etapas de adquisición de la lectura, la MT es crítica para el aprendizaje de las reglas de CGF, ya que cada segmento de la palabra se recuerda y mantiene en la memoria mientras el lector lo descodifica (Siegel, 1993). Por otra parte, la MCP tiene influencia en la cantidad de información fonológica que la memoria retiene para su recuerdo.

Las habilidades de *reconocimiento de palabras* (*word-level skills*) incluyen una combinación de habilidades fonológicas y visuales u ortográficas. La descodificación es necesaria y útil cuando nos enfrentamos a palabras poco familiares o algo complejas. Pero también construir un vocabulario visual u ortográfico en la memoria a largo plazo es importante para la lectura de palabras, ya que esto contribuye a desarrollar una lectura fluida y a la comprensión del texto. Por eso, la práctica con materiales apropiados a la edad del alumno trae consigo ganancias en la fluidez con que se reconocen las palabras (Kame'enui y Simmons, 2001).

En definitiva, para la mayoría de niños que se encuentran en el período de la Educación Primaria (6-12 años), las habilidades de reconocimiento de palabras están bien desarrolladas y son fluidas; es entonces cuando el objetivo de la instrucción de la lectura cambia de «aprender a leer» a «leer para aprender» (Chall, 1996). Por otra parte, la investigación ha demostrado que sin un dominio de la descodificación, la fluidez se ve comprometida y si la descodificación y la fluidez no están automatizadas, la habilidad del lector para extraer y construir el significado del texto de manera efectiva y eficiente se verá seriamente comprometida (Perfetti, 1985).

Por último, la *conciencia sintáctica* también desempeña un papel importante en la adquisición de la lectura (Ehri y Wilce, 1980). Se define como «la habili-

dad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y ejercitar un control intencional sobre la aplicación de reglas gramaticales» (Gombert, 1992, p. 39). Esta habilidad es decisiva para la lectura fluida y eficiente del texto y requiere hacer predicciones acerca de las palabras que estarían dentro de una secuencia. Los factores sintácticos pueden influir en la lectura de palabras funcionales, como las preposiciones y verbos auxiliares, que son difíciles de integrar en una red semántica (Siegel, 1992). Se han utilizado dos tipos de tareas para evaluar el conocimiento sintáctico, por una parte, las tareas *oral cloze* que consisten en que los niños escuchan al experimentador leer frases a las que falta una palabra (por ejemplo: «Juan ___ a Pedro una carta hace una semana»). La tarea del niño consiste en encontrar la palabra que permite construir una frase coherente desde el punto de vista sintáctico y semántico (en este caso, *envió*). La otra tarea, *syntactic judgment task*, demanda emitir juicios de valoración sintáctico-gramatical y consiste en escuchar una serie de frases que están bien construidas desde el punto de vista morfosintáctico y frases que no lo están. El niño tiene que juzgar si cada frase es correcta o no.

Llegados a este punto, los hallazgos hasta ahora aportados por el National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (August y Shanahan, 2006) en relación con los procesos cognitivos y de lectura desde el punto de vista léxico sugieren que lectores monolingües y bilingües alcanzan niveles similares de rendimiento en medidas de procesamiento fonológico y reconocimiento de palabras. La mayor parte de estos estudios fueron realizados en diferentes contextos lingüísticos y demográficos (Canadá, Inglaterra, Holanda, EE.UU.) y con muestras de distintas edades, desde preescolar hasta octavo grado, de distintos niveles de habilidad lectora; algunos estudios emplearon diseños longitudinales, mientras que otros emplearon un diseño transversal. Los niños bilingües eran nativos de punyabí, urdu, árabe, italiano, portugués y también de distintos contextos lingüísticos del continente asiático.

Sin embargo, el número de estudios realizado hasta ahora con hispanoparlantes es escaso en comparación con los llevados a cabo con otras lenguas y también son escasas las comparaciones entre dos sistemas ortográficos que difieren en cuanto a la predictibilidad de las reglas de correspondencia grafema-fonema. En este contexto, resulta relevante analizar la influencia que tienen los procesos cognitivos y de lectura en L1 en los procesos cognitivos y de lectura en L2 en niños hispanoparlantes. En este sentido, el presente estudio pretende aportar información acerca de la influencia que ejercen estos procesos en hispanoparlantes que reciben instrucción en inglés. Nuestra predicción establece que existe un efecto de transferencia de los procesos

cognitivos y lingüísticos de L1 a los procesos de lectura de L2. Para ello se tendría que encontrar una relación entre los procesos cognitivos y de lectura que se miden en ambas lenguas y no encontrar diferencias significativas entre niños canadienses de habla inglesa e hispanoparlantes en las medidas tomadas en L2. Asimismo, una segunda predicción que se formula es que si se ha aprendido previamente a leer en una ortografía transparente en L1 esto podría facilitar aún más el desarrollo de procesos cognitivos y de lectura en L2.

Método

Participantes

Se seleccionó una muestra de niños canadienses de habla inglesa ($N = 25$) y niños hispanoparlantes ($N = 40$) que se habían escolarizado en escuelas canadienses y que tenían el inglés como su segunda lengua. Tanto los niños canadienses de habla inglesa como los niños hispanoparlantes fueron seleccionados de 2.º a 7.º grado de Educación Primaria. No se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en edad [$F(1,56) = ,04$; $p = ,84$]. Asimismo, tampoco existían diferencias significativas en la distribución de los sujetos según el grado y la condición lingüística $\chi^2(5) = 3,75$, $p = ,58$, y tampoco las había entre la condición lingüística y el género $\chi^2(1) = 1,83$, $p = ,17$. Por lo que respecta al primer idioma en que aprendieron a leer, del grupo de niños hispanoparlantes, un 30% lo hizo en inglés, un 42,5% lo hizo en español y un 7,5% lo hizo en ambos idiomas. El 72,5% se comunica en español con sus padres, y el 2,5% lo hace en inglés. Sin embargo, con los hermanos, el 30% se comunica en inglés, el 45% en español y el 7,5% en ambos idiomas. En cuanto al país de nacimiento, el 25% nació en México, el 20% en Canadá, el 12,5% en Chile, el 7,5% en Colombia, el 5% en Ecuador, el 5% en el Salvador, el 2,5% en Argentina, el 2,5% en Guatemala y el 2,5% en Perú. Por tanto, tomados conjuntamente estos datos, aproximadamente el 80% nació fuera de Canadá y el 20%, en Canadá.

Instrumentos

Pruebas en lengua inglesa

Picture Vocabulary (vocabulario sobre dibujos). Este test forma parte del test de habilidades lingüísticas para bilingües (*Bilingual Verbal Ability Tests*, BVAT, Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado y Ruef, 1998) cuyas pruebas se originan en la batería *Woodcock-Johnson-Revised Tests of Cognitive Ability* (Woodcock y Johnson, 1989). En esta prueba se requiere que el sujeto nombre objetos familiares y no familiares a partir de un dibujo. El nivel de dificultad de los ítems aumenta gradualmente. Conforma la prueba un total de 58 ítems y el coeficiente de fiabilidad es de ,89.

Letter-Word Identification (identificación de palabras) y *Word Attack* (Form B) (lectura de pseudopalabras). Estas dos pruebas forman parte de la batería de rendimiento académico *Woodcock-Johnson III* (WJ III® *Tests of Achievement*, Woodcock, McGrew y Mather, 2001). En la prueba de *Letter-Word Identification* se presentan al sujeto palabras (máximo 76 ítems) cuya dificultad aumenta gradualmente y que el sujeto debe leer. El coeficiente de fiabilidad es de ,94. En la prueba de *Word Attack* se presentan al sujeto pseudopalabras (máximo 32 ítems) seleccionadas de acuerdo con el sistema fonológico inglés para que las descodifique. Se asigna un punto por cada palabra o pseudopalabra leída correctamente; el coeficiente de fiabilidad es de ,87.

Oral Cloze Task English (tarea de conciencia sintáctica) (Siegel y Ryan, 1988). En esta tarea, que evalúa la conciencia sintáctica, se presenta oralmente una frase mutilada y el niño debe decir una palabra que la complete sintáctica y semánticamente de manera correcta. Se presenta un total de 20 frases y se asigna un punto por cada frase resuelta correctamente. Un ejemplo de frase mutilada es: *Jane ____ her sister ran up the hill*. El coeficiente de fiabilidad es de ,87.

Phonemic Awareness Task (tarea de conciencia fonológica). Para evaluar la conciencia fonológica en inglés se hizo una adaptación de la tarea de omisión de fonemas que está incluida en la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria (Jiménez et ál., 2007) en la cual el niño escucha una palabra y debe responder diciendo cómo quedaría la palabra si eliminásemos el fonema inicial (por ejemplo, se escucha *flight* y la respuesta correcta sería *light*). Se presentó un total de 10 palabras. El coeficiente de fiabilidad para esta tarea es ,83.

Test of Word Reading Efficiency (Form A) (*TOWRE*) (Test de eficiencia lectora, Forma A) (Torgesen, Wagner y Rashotte, 1999). Se administraron las dos subpruebas que conforman el test y que evalúan la precisión y la velocidad lectoras. En la subprueba de *Sight Word Efficiency* se presenta al sujeto un listado de 104 palabras que debe

reconocer globalmente; el coeficiente de fiabilidad es de ,97 para las edades 6-9 años y ,84 para las edades 10-18 años; en la subprueba de *Phonemic Decoding Efficiency* se presenta al sujeto un listado de 63 pseudopalabras que debe descodificar; el coeficiente de fiabilidad es de ,90 para 6-9 años y ,89 para 10-18 años. Para ambas subpruebas la fiabilidad entre observadores es de ,99. En ambas se contabiliza el número de ítems leídos correctamente en un tiempo límite de 45 segundos.

Working Memory (memoria de trabajo). Se utilizó la prueba original en inglés que adaptaron Siegel y Ryan (1989) siguiendo el procedimiento de Daneman y Carpenter (1980) que consiste en presentar al niño grupos de dos, tres, cuatro o cinco frases que no contienen la última palabra. En esta tarea, el niño debe emitir una palabra que complete cada frase presentada y luego decir en el orden correcto todas las palabras emitidas. Se asigna un punto por cada grupo de palabras recordadas en el orden correcto para cada grupo de frases. Hay tres ensayos para cada grupo de frases y se asigna un punto por cada serie conseguida.

Pruebas en lengua española

Test de habilidades lingüísticas para bilingües (Bilingual Verbal Ability Test) (Muñoz-Sandoval, et ál., 1998). Este test se describe en la sección acerca de los materiales empleados en inglés. En este caso utilizamos la versión en español de la prueba de vocabulario basado en imágenes. Se alteró el procedimiento estándar de administración ya que en este caso presentamos a cada sujeto un máximo de 58 ítems y no únicamente aquellos que no pudo nombrar en inglés.

Test de conciencia sintáctica (Spanish Oral Cloze Task) (Jiménez, Mazabel, O'Shanahan et ál., 2009). En esta tarea el niño debe decir la palabra que falta en una serie de 20 frases que se presentan oralmente. Un ejemplo de frase mutilada es: *Beatriz ___ varios agujeros con la pala*. Se asigna un punto por frase resuelta correctamente.

Conciencia fonológica (Phonemic Awareness Test). Se utilizó la tarea de omisión de fonemas que está incluida en la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria (Jiménez et ál., 2007). La tarea de *omitir* fonemas consiste en que el niño escucha una palabra emitida desde el ordenador y responde diciendo cómo quedaría la palabra si eliminásemos el fonema inicial (por ejemplo, se escucha *lata*, la respuesta correcta sería *ata*).

Memoria de trabajo (Working memory). Esta prueba consiste en una adaptación al español de la tarea de Siegel y Ryan (1989), desarrollada a través del procedimiento propuesto por Daneman and Carpenter (1980).

Nombrado de palabras y pseudopalabras (Naming Task). Esta tarea está incluida en la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria (Jiménez et ál., 2007). En la tarea de nombrado se le pide al alumno que lea en voz alta, lo más rápido posible, los estímulos verbales que se presentan uno a uno en la pantalla del ordenador. La secuencia de administración es la siguiente: pantalla en blanco (200 milisegundos), sonido que avisa al alumno de que aparecerá el siguiente estímulo, presentación de la palabra o pseudopalabra enmarcada en un rectángulo en el centro de la pantalla. En total, el tiempo entre estímulos es de 2000 milisegundos. El ordenador graba la respuesta y registra el tiempo de latencia (TL) ante cada estímulo, esto es, el tiempo que transcurre desde que aparece la palabra o pseudopalabra en la pantalla hasta que el alumno comienza la lectura. Se presentan dos bloques de estímulos, uno formado por 32 palabras familiares y otro por 48 pseudopalabras; el orden de presentación de los estímulos dentro de los bloques para cada sujeto es aleatorio. El coeficiente de fiabilidad para los tiempos de latencia en palabras y pseudopalabras es de ,89 y ,91 respectivamente.

Procedimiento

Para la realización de este trabajo se siguieron las normas establecidas por la provincia canadiense de Columbia Británica (British Columbia) para la investigación con escolares, que exigen la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética de la Universidad de Columbia Británica (University of British Columbia, UBC) y, posteriormente, la aprobación del Consejo Escolar del Distrito de Vancouver (Vancouver School Board, VSB). Una vez conseguidos todos los permisos oficiales, se contactó con el Centro de Recepción y Ubicación del Distrito (District Reception and Placement Centre, DRPC) que nos facilitó información sobre la población hispanoparlante escolarizada en el distrito de Vancouver. Asimismo, para acceder a esta población fue necesario contactar con los consejeros multiculturales (Multicultural Liaison Workers) y los servicios de adaptación e integración a la sociedad canadiense para familias inmigrantes y refugiados (Settlement Workers in Schools, SWIS). Los consejeros multiculturales son parte del personal de recursos culturales de Consejo Escolar del Distrito de Vancouver, tienen un buen conocimiento de su comunidad y son miembros activos en ella. Están entrenados profesionalmente y tienen una amplia experiencia en asuntos relacionados con la integración cultural y la comunicación entre las dos culturas. También están muy familiarizados con el sistema de educación de las escuelas públicas de Vancouver. Asimismo, están disponibles para ayudar

al personal escolar, a los estudiantes y a las familias facilitando la comunicación y la comprensión de las diferentes culturas. Actúan, además, como vínculos entre las escuelas, la familia y la comunidad y ayudan al personal escolar a comprender las necesidades y las preocupaciones de cada comunidad. En cuanto al programa SWIS, este es auspiciado por Multiculturalism Division, Ministry of Attorney General, e implementado en cooperación con el distrito escolar de Vancouver. De esta forma se pudo contar con la participación de cinco colegios: Hill University Elementary School, Trudeau Elementary School, Moberly Elementary School, Laura Secord Elementary School y Thunderbird Elementary School. Todos los niños fueron evaluados por examinadores nativos en su propia lengua, de forma que las pruebas en inglés fueron administradas por examinadores canadienses de habla inglesa a los grupos canadiense e hispanoparlante y los examinadores hispanos administraron las pruebas en español al grupo hispanoparlante. Asimismo, se compensó el orden de presentación de las pruebas de inglés y español a los distintos grupos con el fin de controlar el efecto debido al orden de presentación.

Resultados

Correlaciones entre tareas en L1 y L2

La Tabla 1 recoge las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por el grupo de hispanoparlantes en las tareas en L1 y L2. Para las tareas que miden las mismas habilidades en ambas lenguas, se puede observar que existen correlaciones significativas entre las tareas de descodificación de palabras y pseudopalabras y conciencia fonológica, lo cual indica un rendimiento similar en ambas lenguas. En cambio, no hubo correlaciones significativas entre las tareas que miden vocabulario, memoria de trabajo y conciencia sintáctica entre ambas lenguas. Asimismo, habría que destacar la ausencia de relación entre reconocer globalmente las palabras en inglés y las medidas de lectura de palabras y pseudopalabras en español.

TABLA I. Correlaciones entre las medidas de inglés y español en procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes

					MEDIDAS EN ESPAÑOL			
MEDIDAS EN INGLÉS	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras	Tiempo de latencia en lectura de palabras	Tiempo de latencia en lectura de pseudopalabras	Conciencia sintáctica	Memoria de trabajo	Vocabulario	Conciencia fonológica
Lectura de palabras	,41 ^(*)	,54 ^(**)	-,15	-,43 ^(*)	,24	,26	,15	,54 ^(**)
Lectura de pseudopalabras	,41 ^(*)	,49 ^(**)	-,11	-,37 ^(*)	,28	,20	,11	,47 ^(**)
Lectura de palabras según tiempo	,14	,22	-,06	-,27	,07	,03	-,05	,43 ^(*)
Lectura de pseudopalabras según tiempo	,48 ^(**)	,58 ^(**)	-,19	-,51 ^(**)	,26	,24	,03	,56 ^(**)
Conciencia sintáctica	-,01	,03	-,03	-,26	,23	,12	-,08	,20
Memoria de trabajo	,05	,13	,02	-,19	,26	,18	,02	,21
Vocabulario	-,03	,02	-,12	-,25	,16	,06	,12	,30
Conciencia fonológica	,50 ^(**)	,61 ^(**)	-,18	-,32	,37 ^(*)	,16	,19	,61 ^(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La Tabla II muestra las correlaciones obtenidas entre las tareas utilizadas solo en L2 en el grupo de niños canadienses de habla inglesa y la Tabla III las correlaciones entre las tareas utilizadas solo en L1 para la muestra de hispanoparlantes.

TABLA II. Correlaciones entre las medidas de inglés en niños canadienses de habla inglesa

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Lectura de palabras	1,00	,91(**)	,84(**)	,89(**)	,73(**)	,67(**)	,65(**)	,61(**)
2. Lectura de pseudopalabras		1,00	,74(**)	,85(**)	,66(**)	,57(**)	,48(*)	,69(**)
3. Lectura de palabras según tiempo			1,00	,90(**)	,66(**)	,60(**)	,52(**)	,50(*)
4. Lectura de pseudopalabras según tiempo				1,00	,65(**)	,59(**)	,50(*)	,62(**)
5. Conciencia sintáctica					1,00	,73(**)	,70(**)	,40
6. Memoria de trabajo						1,00	,53(**)	,52(**)
7. Vocabulario							1,00	,32
8. Conciencia fonológica								1,00

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

TABLA III. Correlaciones entre las medidas de español en niños hispanoparlantes

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Lectura de palabras	1,00	,93(**)	-,60(**)	-,55(**)	,64(**)	,57(**)	,69(**)	,60(**)
2. Lectura de pseudopalabras		1,00	-,62(**)	-,53(**)	,57(**)	,50(**)	,60(**)	,71(**)
3. Tiempo de latencia en lectura de palabras			1,00	,64(**)	-,56(**)	-,66(**)	-,63(**)	-,55(**)
4. Tiempo de latencia en lectura de pseudopalabras				1,00	-,40(*)	-,68(**)	-,32	-,38(*)
5. Conciencia sintáctica					1,00	,71(**)	,57(**)	,52(**)
6. Memoria de trabajo						1,00	,53(**)	,47(**)
7. Vocabulario							1,00	,47(**)
8. Conciencia fonológica								1,00

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Se puede observar que existen correlaciones significativas entre todas las tareas que miden los procesos cognitivos y de lectura en inglés, excepto entre conciencia fonológica y vocabulario y conciencia sintáctica. En el caso español, todas las correlaciones entre las tareas que miden los procesos cognitivos y de lectura han resultado ser significativas.

Procesos cognitivos y de lectura en L2

Para analizar el efecto de transferencia de la L1 a la L2, llevamos a cabo un análisis multivariante de la varianza (*multivariate analysis of variance*, Manova) mediante un modelo lineal general en el que utilizamos como variable independiente intersujeto la condición lingüística (es decir, monolingüe frente a bilingüe) y como variables dependientes la lectura de palabras, la lectura de pseudopalabras, la lectura de palabras con tiempo, la lectura de pseudopalabras con tiempo, la conciencia sintáctica, la memoria de trabajo, el vocabulario y la conciencia fonológica en L2. Los resultados mostraron que la condición lingüística tiene una influencia sobre las variables medidas $F(8,54) = 2,95, p < ,008, \eta^2 = 30$. Para averiguar en qué procesos cognitivos específicos y de lectura existían diferencias significativas entre los grupos, se realizaron contrastes univariados para cada una de las variables medidas, a saber: lectura de palabras $F(1,61) = ,55, p = ,46, \eta^2 = 009$; lectura de pseudopalabras $F(1,61) = 3,40, p = ,07, \eta^2 = 05$; lectura de palabras con tiempo $F(1,61) = 4,54, p = ,03, \eta^2 = 06$; lectura de pseudopalabras con tiempo $F(1,61) = 2,93, p = ,09, \eta^2 = 04$; conciencia sintáctica $F(1,61) = 9,98, p = ,002, \eta^2 = ,14$; memoria de trabajo $F(1,61) = 3,29, p = ,07, \eta^2 = ,05$; vocabulario $F(1,61) = 12,8, p < ,001, \eta^2 = ,17$; y conciencia fonológica $F(1,61) = 3,53, p = ,06, \eta^2 = ,05$. Esto significa que no existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a lectura de palabras y pseudopalabras, memoria de trabajo y conciencia fonológica. En cambio, los niños canadienses de habla inglesa obtienen mejores puntuaciones en lectura de palabras con tiempo, vocabulario y conciencia sintáctica en comparación con los hispanoparlantes. La Tabla IV recoge las medias y desviaciones típicas de las medidas en lengua inglesa para ambos grupos.

TABLA IV. Medias y desviaciones típicas en tareas que miden procesos cognitivos y de lectura en lengua inglesa en niños canadienses de habla inglesa e hispanoparlantes

		GRUPO		
		Niños canadienses de habla inglesa	Niños hispanoparlantes	Total
Lectura de palabras	M	57,32	55,16	56,02
	DT	10,90	11,55	11,26
Lectura de pseudopalabras	M	24,12	20,66	22,03
	DT	07,34	07,25	07,42
Lectura de palabras con tiempo	M	71,40	63,24	66,48
	DT	13,54	15,66	15,28
Lectura de pseudopalabras con tiempo	M	41,80	35,08	37,75
	DT	17,65	13,47	15,48
Conciencia sintáctica	M	15,48	11,84	13,29
	DT	03,51	04,99	04,78
Memoria de trabajo	M	03,72	03,16	03,38
	DT	01,14	01,24	01,22
Vocabulario	M	33,88	28,95	30,90
	DT	04,13	05,99	05,82
Conciencia fonológica	M	00,90	00,83	00,86
	DT	00,15	00,16	00,16

Por otra parte, en el análisis anterior no tuvimos en cuenta si el hecho de haber aprendido primero a leer en español, esto es, en una ortografía transparente, podría influir para que los niños hispanoparlantes alcanzaran un mejor rendimiento en las tareas que miden los procesos cognitivos y de lectura asociados a la L2. Los resultados demuestran de nuevo un efecto de la condición lingüística $F(8,38) = 8,72, p < ,000, \eta^2 = ,59$. Los contrastes univariados arrojaron los siguientes resultados: lectura de palabras $F(1,45) = ,01, p = ,92, \eta^2 = 000$; lectura de pseudopalabras $F(1,45) = 1,82, p = ,18, \eta^2 = 03$; lectura de palabras con tiempo $F(1,45) = 5,15, p = ,02, \eta^2 = ,10$; lectura de pseudopalabras con tiempo $F(1,45) = 1,19, p = ,28, \eta^2 = ,02$; conciencia sintáctica $F(1,45) = 11,3, p = ,002, \eta^2 = ,20$; memoria de trabajo $F(1,45) = 3,84, p = ,056, \eta^2 = ,07$; vocabulario $F(1,45) = 23,7, p < ,001, \eta^2 = ,34$; y conciencia fonológica $F(1,45) = ,72, p = ,40, \eta^2 = ,01$. Como se puede

observar, las diferencias encontradas van en la misma dirección, esto es, no son significativas entre los grupos en cuanto a lectura de palabras y pseudopalabras, memoria de trabajo y conciencia fonológica, y sí lo son, en cambio, en cuanto a lectura de palabras con tiempo y competencia lingüística (es decir, vocabulario y conciencia sintáctica) a favor del grupo de niños canadienses de habla inglesa. La Tabla v recoge las medias y desviaciones típicas de las medidas en lengua inglesa para los niños canadienses de habla inglesa y los niños hispanoparlantes que aprendieron a leer primero en español.

TABLA V. Medias y desviaciones típicas en tareas que miden procesos cognitivos y de lectura en lengua inglesa en niños canadienses de habla inglesa e hispanoparlantes que aprendieron a leer primero en español

		GRUPO		
		Niños canadienses de habla inglesa	Niños hispanoparlantes instruidos primero en español	Total
Lectura de palabras	M	57,32	57,64	57,47
	DT	10,90	10,96	10,81
Lectura de pseudopalabras	M	24,12	21,23	22,77
	DT	07,34	07,30	07,39
Lectura de palabras con tiempo	M	71,40	61,45	66,74
	DT	13,54	16,48	15,65
Lectura de pseudopalabras con tiempo	M	41,80	36,86	39,49
	DT	17,65	12,47	15,48
Conciencia sintáctica	M	15,48	10,86	13,32
	DT	03,51	05,73	05,18
Memoria de trabajo	M	03,72	03,00	03,38
	DT	01,14	01,38	01,29
Vocabulario	M	33,88	26,64	30,49
	DT	04,13	05,99	06,21
Conciencia fonológica	M	00,90	00,87	00,89
	DT	00,15	00,14	00,14

Discusión

Una primera aproximación a los datos obtenidos nos permite constatar que tanto la lectura de palabras como de pseudopalabras en la L1 y la L2 están significativamente relacionadas, así como la conciencia fonológica medida en ambas lenguas. Respecto a esta última, este resultado coincide con aquellos estudios que han encontrado también correlaciones significativas cuando se ha analizado la relación entre medidas de conciencia fonológica en L1 y L2 en niños que aprenden una segunda lengua (Abu-Rabia, 1997; Cisero y Royer, 1995; Gottardo, 2002; Gottardo, Yan, Siegel et ál., 2001; Hsia, 1992; Mumtaz y Humphreys, 2001; Quiroga, Lemos-Britten, Mostafapour et ál., 2002). También Liow y Poon (1998), utilizando un diseño transversal, examinaron la influencia de distintos sistemas ortográficos en la conciencia fonológica. Encontraron que los niños que tenían como lengua nativa el inglés o la lengua indonesia bahasa mostraban mejor rendimiento en las tareas de conciencia fonológica en comparación con el grupo de niños chinos que tenían como lengua materna el mandarín. Esto se relaciona con el hecho de que tanto la lengua inglesa como la bahasa usan escritura alfabética a diferencia del chino, que presenta una escritura logográfica.

Sin embargo, las medidas de lenguaje oral (es decir, vocabulario y conciencia sintáctica) y de memoria de trabajo en la L1 y la L2 no se correlacionan de forma significativa. Este hallazgo es similar al encontrado en aquellos estudios que se han centrado en analizar la relación entre medidas de vocabulario en ambas lenguas en niños hispanoparlantes. Según estudios esta relación solo se observa cuando se utilizan medidas de vocabulario que no están basadas en definiciones simples sino complejas o categoriales (Carlisle, Beeman, Davis et ál., 1999; Johnson, 1989; Ordoñez, Carlo, Snow et ál., 2002). En nuestro caso, las medidas de vocabulario que se emplearon consistían precisamente en que el niño debía decir el nombre de cada dibujo o en que el significado de la palabra le era dado pero nunca tenía que categorizar las palabras. En cuanto a la memoria de trabajo, la ausencia de correlación puede explicarse debido a que esta prueba demanda el uso de información lingüística de la memoria a largo plazo. Por tanto, las diferencias existentes en competencia lingüística entre ambos grupos podrían explicar la falta de relación entre las medidas de memoria en ambas lenguas.

Cuando hemos analizado si existen diferencias en los procesos léxicos (es decir, lectura de palabras y pseudopalabras) entre los niños canadienses de habla inglesa y los hispanoparlantes que aprenden el inglés como segunda lengua, no hemos encontrado diferencias significativas, lo que demuestra el efecto de transferencia de una lengua a la otra. Esta equivalencia en los procesos léxicos entre ambos grupos se ha encontrado en

distintos estudios realizados en diversos contextos idiomáticos (Canadá, Reino Unido, Holanda, Estados Unidos) que incluían diferentes grupos de edades (desde preescolar hasta la ESO) y diferentes niveles de habilidad y en los que se empleó o bien un diseño longitudinal o bien uno de tipo transversal. Asimismo, estos estudios han incluido muestras de niños que aprendían inglés como segunda lengua y que tenían como lengua materna el punyabí (Chiappe y Siegel, 1999; Chiappe, Siegel y Gottardo, 2002), el urdu (Mumtaz y Humphreys, 2001), el árabe (Abu-Rabia y Siegel, 2002), el italiano (D'Angiulli, Siegel y Serra, 2001), el portugués (Fontoura y Siegel, 1995), diferentes lenguas asiáticas (Geva, Yaghouh-Zadeh y Schuster, 2000); y distintos contextos plurilingües o mixtos (Chiappe, Siegel y Wade-Wooley, 2002; Wade-Wooley y Siegel, 1997). Sin embargo, la mayoría de estos estudios ha incluido medidas de lectura basadas en la exactitud y prácticamente no existen estudios que hayan contabilizado el número de palabras leídas en función del tiempo (August y Shanahan, 2006).

En cuanto al análisis del rendimiento de ambos grupos en la subprueba *Sight Word Efficiency*, se puede concluir que los niños canadienses de habla inglesa reconocen globalmente un mayor número de palabras en inglés en un tiempo determinado que los niños hispanoparlantes. Se ha sugerido que después de estar expuestos a la instrucción en lectura en la L2 por un período corto de tiempo, los procesos léxicos se tornan equivalentes entre los niños nativos y los niños que aprenden una segunda lengua. Es cierto que esto ha ocurrido cuando se han tomado medidas basadas en la exactitud pero en el presente estudio aparecen diferencias entre los grupos cuando se lo que se considera es el número de palabras leídas en función del tiempo invertido. El español posee una mayor transparencia ortográfica y los niños hispanoparlantes tienden a emplear con mayor frecuencia la ruta fonológica. En cambio, en una lengua con ortografía opaca en la que predominan las palabras irregulares, se produce un mayor entrenamiento en el uso de la estrategia visual u ortográfica para la lectura. Estas diferencias entre los sistemas ortográficos podrían estar en la base de las diferencias encontradas entre los grupos, hecho que estaría revelando una mayor dependencia de la ruta fonológica al procesar la segunda lengua cuando la ortografía de la L1 es transparente (Dressler y Kamil, 2006).

Por otra parte, las diferencias permanecen entre ambos grupos en medidas de competencia lingüística (es decir, vocabulario y conciencia sintáctica) que tienen que ver directamente con la adquisición de una segunda lengua, es decir, es esperable encontrar en el período de Educación Primaria que el nivel de desarrollo en estas habilidades lingüísticas en la L2 sea superior en niños nativos que en niños que aprenden una segunda lengua. Con todo, esta circunstancia no parece influir en el desarrollo de los procesos de reconocimiento de palabras en la segunda lengua.

De hecho, hay una serie de estudios que han informado acerca de diferencias significativas en la conciencia sintáctica entre niños nativos de habla inglesa y aprendices de lengua inglesa (Chiappe et ál., 2002; Lesaux y Siegel, 2003; Wade-Woolley y Siegel, 1997). En la mayoría de estos estudios los niños nativos obtienen puntuaciones superiores a los niños ELL en las tareas *oral cloze* a pesar de que no existen diferencias entre ellos cuando se los compara en tareas de lectura de palabras o pseudopalabras. Esto último se ha constatado en el estudio de Wade-Woolley y Siegel (1997) que incluía una muestra de niños ELL de distintas lenguas como el cantonés, el mandarín, el guajarati, el urdu, el punyabí y el portugués. Pero también se han encontrado estos resultados en los pocos estudios realizados en Canadá que examinan contextos idiomáticos específicos (en punyabí: Chiappe y Siegel, 1999; en portugués: Fontoura y Siegel, 1995). Sin embargo, en árabe se da un patrón de resultados diferente (Abu-Rabia y Siegel, 2002); lo mismo sucede en italiano (D'Angiulli, Siegel y Serra, 2001). No se encontraron diferencias significativas ni en el caso de los niños ELL árabes ni en el de los italianos. Estos hallazgos sugieren que la adquisición o desarrollo de la conciencia sintáctica parece variar en función de los contextos idiomáticos. Por otra parte, los estudios que han demostrado que los niños ELL tienen más dificultades en conciencia sintáctica fueron realizados con niños jóvenes (Chiappe y Siegel, 1999; Chiappe, Siegel y Wade-Woolley, 2002; Lesaux y Siegel, 2003; Wade-Woolley y Siegel, 1997). En cambio, en edades posteriores los grupos parecen igualarse. Una posible explicación sería que, como los niños ELL mayores han interiorizado el aprendizaje de una lengua, son capaces de aplicar ese conocimiento implícito al aprendizaje de otras lenguas.

Por último, se ha sugerido que aprender a leer previamente en una lengua con ortografía transparente puede facilitar el desarrollo de los procesos léxicos en una L2 cuando esta presenta una ortografía opaca. En nuestro estudio, los hallazgos encontrados nos permiten sugerir que el aprender a leer en español antes o después de hacerlo en inglés no parece tener una influencia decisiva para aprender a leer en esta última lengua, ya que no se encuentran diferencias significativas entre los niños hispanoparlantes en función de si aprendieron a leer primero en español o en inglés.

En general, los hallazgos encontrados en esta investigación parecen apoyar la teoría de la interdependencia lingüística. Se ha podido demostrar que las habilidades de lectura en ambas lenguas están estrechamente relacionadas y que no existen diferencias significativas entre los grupos en el desarrollo de los procesos fonológicos y de reconocimiento de palabras cuando las medidas empleadas están basadas en la exactitud.

Referencias bibliográficas

- ABU-RABIA, S. (1997). Verbal and Working Memory Skills of Bilingual Hebrew-English Speaking Children. *International Journal of Psycholinguistics*, 13, 25-40.
- Y SIEGEL, L. S. (2002). Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children. *Journal of Psycholinguistic Research in Reading*, 21, 201-212.
- AUGUST, D. Y SHANAHAN, T. (Eds.). (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- BADDELEY, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- CARLISLE, J. F., BEEMAN, M. M., DAVIS, L. H. Y SPHARIM, G. (1999). Relationship of Metalinguistic Capabilities and Reading Achievement for Children who are Becoming Bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459-478.
- CARVER, R. P. (1994). Percentage of Unknown Vocabulary Words in Text as a Function of the Relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437.
- CHALL, J. S. (1987). Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning. En M. G. McKEOWN Y M. E. CURTIS (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (7-17). Hillside (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- (1996). *Stages of Reading Development* (2nd ed.). Fort Worth (Texas): Harcourt Brace College Publishers.
- CHIAPPE, P. Y SIEGEL, L. S. (1999). Phonological Awareness and Reading Acquisition in English and Punjabi-Speaking Canadian Children. *Journal of Educational Psychology*, 91, 20-28.
- , SIEGEL, L. S. Y GOTTARDO, A. (2002). Reading-Related Skills of Kindergartens from Diverse Linguistic Backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23, 95-116.
- , SIEGEL, L. S. Y WADE-WOOLLEY, L. (2002). Linguistic Diversity and the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 6, 369-400.
- CISERO, C. A. Y ROYER, J. M. (1995). The Development and Cross-Language Transfer of Phonological Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 275-303.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- D'ANGIULLI, A., SIEGEL, L. S. Y SERRA, E. (2001). The Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics*, 22, 479-507.

- DANEMAN, M. Y CARPENTER, P.A. (1980). Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- DRESSLER, C. Y KAMIL, M. (2006). First- and Second-Language Literacy. En D. AUGUST Y T. SHANAHAN (Eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (197-238). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- EHRI, L. C. Y WILCE, L. S. (1980). The Influence of Orthograph on Readers' Conceptualization of the Phonemic Structure of Words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- FONTOURA, H.A. DA Y SIEGEL, L. S. (1995). Reading, Syntactic, and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children. *Reading and Writing*, 7, 139-153.
- GEVA, E., YAGHOUB-ZADEH, Z. Y SCHUSTER, B. (2000). Part IV: Reading and Foreign Language Learning: Understanding Individual Differences in Word Recognition Skills of ESL Children. *Annals of Dyslexia*, 50, 121-154.
- GOMBERT, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Paris (Illinois): Chicago University Press.
- GOTTARDO, A. (2002). The Relationship between Language and Reading Skills in Bilingual Spanish-English Speakers. *Topics in Language Disorders*, 22, 46-70.
- , YAN, B., SIEGEL, L. S. Y WADE-WOOLLEY, L. (2001). Factors Related to English Reading Performance in Children with Chinese as a First Language: More Evidence of Cross-Language Transfer of Phonological Processing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 530-542.
- HSIA, S. (1992). Developmental Knowledge of Inter- and Intraword Boundaries: Evidence from American and Mandarin Chinese Speaking Beginning Readers. *Applied Psycholinguistics*, 13, 341-372.
- JIMÉNEZ, J. E., ANTÓN, L., DÍAZ, A., ESTÉVEZ, A., GARCÍA, A. I., GARCÍA, E., GUZMÁN, R., HERNÁNDEZ-VALLE, I., ORTIZ, M. R. Y RODRIGO, M. (2007). *Sicole-R-Primaria: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador* [Software informático]. Universidad de La Laguna: Autores.
- , MAZABEL, S., O'SHANAHAN, I. Y SIEGEL, L. S. (2009). *Test de conciencia sintáctica*. Test no publicado.
- JOHNSON, J. (1989). Factors Related to Cross-Language Transfer and Metaphor Interpretation of Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 157-177.
- KAME'ENUI, E. Y SIMMONS, D. (2001). Introduction to this Special Issue: The DNA of Reading Fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5, 203-210.
- LESAUX, N. K. Y SIEGEL, L. S. (2003). The Development of Reading in Children who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39, 1005-1019.

- LIBERMAN, I. Y SHANKWEILER, D. (1977). Speech, the Alphabet and Teaching to Read. En L. B. RESNICK Y P.A. WEAVER (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading* (pp. 105-129). Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- , SHANKWEILER, D., FISCHER, F. Y CARTER, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LINDGREN, S.D., DE RENZI, E. Y RICHMAN, L.C. (1985). Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56, 1404-1417.
- LIOW, S. J. R. Y POON, K. K. L. (1998). Phonological Awareness in Multilingual Chinese Children. *Applied Psycholinguistics*, 19, 339-362.
- MUMTAZ, S. Y HUMPHREYS, G. W. (2001). The Effects of Bilingualism on Learning to Read English: Evidence from the Contrast between Urdu-English Bilingual and English Monolingual Children. *Journal of Research in Reading*, 24, 113-134.
- MUÑOZ-SANDOVAL, A. F., CUMMINS, J., ALVARADO, C. G. Y RUEF, M. L. (1998). *Bilingual Verbal Ability Tests: Comprehensive Manual*. Itasca (Illinois): Riverside.
- ORDOÑEZ, C. L., CARLO, M. S., SNOW, C. E. Y MCLAUGHLIN, B. (2002). Depth and Breadth of Vocabulary in Two Languages: Which Vocabulary Skills Transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 719-728.
- PERFETTI, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University.
- QUIROGA, T., LEMOS-BRITTON, Z., MOSTAFAPOUR, E., ABBOTT, R.D. Y BERNINGER, V.W. (2002). Phonological Awareness and Beginning Reading in Spanish-Speaking ESL First Graders: Research into Practice. *Journal of School Psychology*, 40, 85-111.
- SIEGEL, L. S. (1992). An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- (1993). The Development of Reading. En H. W. REESE (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 63-97). San Diego: Academic Press.
- , RYAN, E.B. (1988). Development of Sensitivity, Phonological and Short-Term Memory Skills in normally Achieving and Learning Disabled children. *Developmental Psychology*, 24, 28-37.
- , RYAN, E. B. (1989). The Development of Working Memory in Normally Achieving and Subtypes of Learning Disabled Children. *Child Development*, 60, 973-980.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., COLÉ, P. Y SERNICLAES, W. (2006). *Reading Acquisition and Developmental Dyslexia*. New York: Psychology Press.
- STANOVICH, K. E. Y SIEGEL, L. S. (1994). Phenotypic Performance Profile of Children with Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.

- SWANSON, H. L. Y SÁEZ, L. (2003). Memory Difficulties in Children and Adults with Learning Disabilities. En H. L. SWANSON, K. HARRIS y S. GRAHAM (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (182-198). New York: Guilford.
- Y SIEGEL L. (2001). Learning Disabilities as a Working Memory Deficit Issues in Education. *Contributions from educational psychology*, 7, 1-48.
- TORGESSEN, J. K., WAGNER, R. K. Y RASHOTTE, C. A. (1999). *TOWRE: Test of word reading efficiency*. Austin (Texas): Pro-ed.
- TREIMAN, R. (1991). Phonological Awareness and its Roles in Learning to Read and Spell. En D. J. SAWYER Y B. J. FOX (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspective* (159-189). New York: Springer-Verlag.
- (1992). The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell. En P. B. GOUGH, L. C. EHRI Y R. TREIMAN, *Reading Acquisition* (65-106). Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Y ZUKOWSKY, A. (1991). Levels of Phonological Awareness. En BRADY, S. A. Y SHANKWEILER, D. (Eds.), *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Y WEATHERSTON, S. (1992). Effects of Linguistic Structure on Children's Ability to Isolate Initial Consonants. *Journal of Educational Psychology*, 84, 174-181.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION Y NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (2003). *Symposium Summary*. National Symposium on Learning Disabilities and English Language Learners. Washington, D.C.
- ZEHLER, A. M., FLEISCHMAN, H. L., HOPSTOCK, P. J., STEPHENSON, T. G., PENDZICK, M. & SAPRU, S. (2003). Descriptive Study of Services to *LEP Students* and *LEP Students with Disabilities*: Volume I *Research Report*. Arlington (Virginia): Development Associates.
- WADE-WOOLLEY, L. Y SIEGEL, L. S. (1997). The Spelling Performance of ESL and Native Speakers of English as a Function of Reading Skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 387-406.
- WOODCOCK, R. W. Y JOHNSON, M. B. (1989). *Woodcock-Johnson-Revised Tests of Cognitive Ability*. Itasca (Illinois): The Riverside Publishing Company.
- , MCGREW, K. Y MATHER, N. (2001). *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*. Itasca (Illinois): Riverside.

Dirección de contacto: Juan E. Jiménez. Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de Guajara, La Laguna; 38200, Santa Cruz de Tenerife, España. E-mail: ejimenez@ull.es

Evaluación de la implementación de dos programas de prevención de drogodependencias en el sistema educativo andaluz: *Dino* y *Prevenir para Vivir*

Evaluation of the Implementation of Two School-based Drug Prevention Programmes in Andalusia: *Dino* and *Prevenir para Vivir*

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-081

Bárbara Lorence Lara

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Huelva, España.

M.^a Victoria Hidalgo García

Lucía Jiménez García

Lucía Antolín Suárez

Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sevilla, España.

Resumen

Este artículo presenta la evaluación de la implementación de los programas de prevención de drogodependencia *Dino* y *Prevenir para Vivir*, ampliamente utilizados en el sistema educativo andaluz. El desconocimiento por parte de la Administración educativa de las características y condiciones de la aplicación de ambos programas en Andalucía, junto a la necesidad de conocer si estos programas se ajustan a los indicadores de eficacia de este tipo de intervenciones, hacen de este estudio una interesante investigación educativa. La muestra estuvo compuesta por 250 centros educativos encargados de la implementación del programa *Dino* y por 192 centros del programa *Prevenir para Vivir*. Los participantes en el estudio completaron un cuestionario ad hoc que evaluaba las características de implementación de ambos programas así como el grado de satisfacción con los mismos. Los resultados pusieron de manifiesto que los programas estaban siendo desarrollados mayoritariamente por los profesores de los centros,

quienes mostraron un nivel de satisfacción medio-alto con ellos. Según la revisión empírica realizada, podríamos decir que esta aplicación presenta aspectos tanto positivos como negativos. Como aspectos fuertes, destacan la existencia en la mayoría de los centros de una planificación coordinada previa a la realización del programa, su aplicación en horario de fácil acceso para el alumnado y el desarrollo de temas relacionados con habilidades para la vida cotidiana. Como puntos débiles, podemos señalar la falta de una evaluación previa a la implementación, la escasa formación específica de los responsables de la aplicación del programa y la baja implicación de las familias. En suma, el estudio aporta datos significativos acerca de cuáles son los aspectos de la implementación de los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir* que deben ser promovidos por parte de la Administración pública o de los propios centros educativos para mejorar su eficacia.

Palabras clave: intervención, programas escolares, prevención de drogas, evaluación de programas, implementación de programas, evaluación formativa.

Abstract

This article focuses on the evaluation of two school-based drug prevention programs, *Dino* and *Prevenir para Vivir*, both of which are widely applied in Andalusian schools. The scientific interest of this study may be traced to (1) the need to find indicators of the effectiveness of these programmes and (2) the lack of information about the application conditions and application characteristics of both Andalusian programmes. The study sample consisted of 250 schools running the *Dino* programme and 192 schools applying the *Prevenir para Vivir* programme. Study participants filled in an *ad hoc* questionnaire assessing different characteristics of programme application and their degree of satisfaction with the programmes. The results showed that the programmes were applied primarily by teachers, who reported a high-to-middle satisfaction level. In the light of empirical review, implementation presented both positive and negative aspects. The strengths were that, in most schools, there was coordinated planning prior to programme application, the programmes were applied at times when students had easy access and contents related to daily life skills were included. The weaknesses, on the other hand, were a lack of process evaluation before implementation, a lack of specific training for the people in charge of programme implementation and low family involvement during programme application. To summarize, this study provides important data about the specific aspects of implementation that government agencies or schools themselves could address to improve the effectiveness of *Dino* and *Prevenir para Vivir*.

Key words: intervention, school programmes, drug education, programme evaluation, programme implementation, educational assessment.

Introducción

La drogodependencia es un problema de salud pública que afecta a la sociedad en general. Parece existir un amplio consenso en considerar que la prevención es el mecanismo idóneo para evitar que el consumo de drogas se convierta en un problema social de mayor magnitud. La prevención en el ámbito de la drogodependencia es una actividad muy compleja de carácter principalmente educativo; por eso, se considera que la escuela es en la actualidad uno de los contextos privilegiados en el que llevar a cabo estas estrategias de intervención. Este tipo de intervenciones ha experimentado un avance importante en los últimos años y, de hecho, son numerosos los países en los que se destina una gran parte de recursos tanto públicos como privados a la prevención del consumo de sustancias entre jóvenes y adolescentes. En esta línea, los planes autonómicos sobre drogas muestran que las distintas comunidades autónomas españolas impulsan acciones y programas que se dirigen a prevenir la drogadicción en el contexto educativo.

La necesidad de evaluar los programas de intervención es ampliamente conocida, pero no siempre dicha evaluación se realiza de manera sistemática y rigurosa. Como señalan Anguera, Chacón y Blanco (2008) la evaluación de programas es una necesidad institucional; todas las entidades y organismos gubernamentales deben saber cuáles de sus intervenciones son eficaces y ayudan realmente a los ciudadanos. Si bien es cierto que en los últimos años parece que la situación está cambiando y se están llevando a cabo investigaciones de evaluación rigurosas (Calafat et ál., 1995; Canning, Millward, Raj et ál., 2004; Escartí et ál., 2006; Gázquez, García y Espada, 2009; Gómez et ál., 2002; Luengo et ál., 1999; Tobler, 1992a; Tobler et ál., 2000), una evaluación completa y sistemática sigue siendo hoy una asignatura pendiente para muchos programas de intervención.

Generalmente, las investigaciones realizadas sobre evaluación de programas han sido sumativas y se han limitado a comprobar si se han obtenido mejoras como resultado de la intervención realizada. Sin duda, la evaluación de resultados es importante pero, junto a ella, es necesaria una evaluación de proceso o de la implementación del programa, sobre todo, en programas de extensa aplicación como son los que se desarrollan en el ámbito escolar (Fernández, Nebot y Jané, 2002). La falta de evaluaciones sistemáticas sobre la implementación de los programas es una de las carencias más frecuentes y, como señalan Arco y Fernández (2002), esta ausencia limita el control y la solvencia de cualquier programa. Probablemente, el hecho de que a la implementación de los programas se le haya prestado menor atención se debe a la

idea muy extendida de considerar aquella como una mera aplicación del diseño del programa elaborado, dando por hecho que un programa bien diseñado constituye un buen programa que se aplicará con fidelidad al diseño, siempre de la misma manera. Sin embargo, la información disponible sobre evaluación de programas pone de manifiesto que su implementación constituye en sí misma una fuente de complejidades y desajustes que hace que la mayoría de las veces los programas no se puedan aplicar tal y como fueron diseñados, de forma que no existe una correlación perfecta entre un buen diseño y una elevada eficacia, ya que esta depende en gran parte del proceso de implementación (Cortazar, 2007; Resnicow y Botvin, 1995).

Indicadores de eficacia en la implementación de programas preventivos escolares

Aunque la evidencia empírica sobre evaluación de programas de prevención de drogodependencia en el ámbito escolar no es todavía concluyente, existen resultados de gran interés que dan indicios de cuáles parecen ser los indicadores que marcan su eficacia.

Uno de los aspectos que parece tener gran relevancia en relación con la eficacia de los programas es la existencia o no de una fase de *planificación previa a la implementación*. Una planificación previa facilita la aplicación del programa y, además, ayuda a incrementar la eficacia de los resultados. Los datos disponibles ponen de manifiesto que son más eficaces los programas de prevención de drogadicciones cuya planificación previa es resultado de la participación de toda la comunidad educativa (familia, administración, profesorado y estudiantes), se enmarcan dentro del plan de centro y son coordinados por una persona o equipo que se responsabiliza de la implementación del programa de forma visible y centralizada (Zavela, 2002).

Otro indicador bien conocido de la eficacia y calidad de dichos programas es la *evaluación previa de necesidades*. El objetivo principal de esta evaluación debe ser identificar las necesidades presentes en los participantes objeto de la intervención para adaptar adecuadamente el diseño del programa a su realidad concreta. Así, la revisión que Winters et ál. (2006) han realizado de 70 programas de prevención de la drogodependencia que estaban siendo aplicados en los Estados Unidos demuestra que la sostenibilidad de cualquier programa se maximiza cuando este sigue una planificación lógica y estructurada que se inicia con una evaluación previa de necesidades.

Las personas encargadas de la coordinación e implementación de los programas de intervención desempeñan un papel crucial en su eficacia. El *perfil profesio-*

nal y formativo de las personas responsables del programa es un aspecto clave de las intervenciones educativas. Los estudios disponibles resaltan la importancia de que las personas que aplican el programa estén comprometidas con la escuela, estén especialmente sensibilizadas con los objetivos perseguidos por el programa y hayan recibido entrenamiento, apoyo y supervisión suficientes (Nation et ál., 2003). Si bien es cierto que algunos estudios demuestran que la eficacia de los programas mejora cuando su aplicación es responsabilidad de personas ajenas al centro escolar (Espada et ál., 2002; Tobler, 1992b), son muchos los estudios que apoyan también la figura de los profesores como las personas idóneas para implementar los programas de prevención en el ámbito escolar (Botvin, 1995). La explicación a esta disparidad de criterios reside probablemente en la importancia que tiene como indicador de eficacia el grado de formación y el entrenamiento de las personas que lo aplican (Dusenbury y Falco, 1995; Tobler et ál., 2000). Los profesores del centro educativo suelen ser los elegidos para aplicar los programas de prevención en la escuela por su disponibilidad, su experiencia, así como por sus recursos y habilidades para el aprendizaje en el aula. Sin embargo, parece que en ocasiones los efectos positivos de los programas se disipan cuando ellos asumen la implementación; lo cual se debe, probablemente, a su escasa formación o a la baja preparación previa y específica en el tema (Espada et ál., 2003; Sussman, 1995). La falta de preparación del profesorado puede ser la causa de que algunos estudios muestren que la participación en el programa de personal externo al centro mejora su eficacia (Bell, Ellickson y Harrison, 1993; Botvin et ál., 1990). Por ello, que el profesorado tenga acceso a una formación especializada y continuada en el ámbito de la drogodependencia es una necesidad urgente y reconocida por diferentes estudios (Bas, 1997; Comas, 1990; Escámez y Baeza, 1993).

Además de estos tres aspectos esenciales y previos a la aplicación de cualquier programa de intervención educativa, existe un conjunto de características específicas relacionadas con la propia implementación que han demostrado ser muy relevantes para la eficacia de los programas de prevención de la drogodependencia y que se consideran en este estudio. En concreto, nos referimos a los contenidos, la duración de la implementación, la periodicidad de las sesiones, el horario de las sesiones y la participación de la familia.

En general, los *contenidos* desarrollados en una intervención educativa deben ser evaluados con precisión debido a su gran relevancia. La literatura revisada muestra que los programas con peores resultados son aquellos que se concentran exclusivamente en la transmisión de información, en cuestiones afectivas o en una combinación de ambas (por ejemplo, Dusenbury, Falco y Lake, 1997; Espada et ál., 2003; Tobler et ál., 2000), mientras que los programas considerados eficaces incluyen elementos propios del modelo de influencias sociales, como por ejemplo, información sobre las consecuen-

cias del consumo de drogas, entrenamiento en habilidades de resistencia e información normativa (por ejemplo, Gázquez et ál., 2009; Tobler y Stratton, 1997; Werch, 1995; White y Pitts, 1998), aunque no todas las intervenciones basadas en componentes de este modelo han sido igualmente eficaces (Cuijpers, 2002; Shin, 2001). Algunos autores también han concluido que los programas que incluyen contenidos relacionados con el entrenamiento y el fortalecimiento de habilidades para la vida cotidiana (estrategias de negociación, autoestima, toma de decisiones, autocontrol, etc.) resultan muy eficaces (Coogans, Cheyne y McKellar, 2003; Springer et ál., 2004; Tobler et ál., 2000).

Otra de las características de implementación más estudiadas para evaluar la eficacia de los programas es el período de aplicación. La *duración de la implementación* hace referencia al número de horas totales utilizadas para la puesta en marcha del programa. A pesar de que este indicador se ha analizado ampliamente, la evidencia empírica disponible no muestra un acuerdo unánime sobre si el número de sesiones se relaciona directamente con la eficacia de un programa. Asimismo, existen datos que avalan la idea de que un mayor número de horas implica mayor eficacia (Gottfredson y Wilson, 2003; Tobler et ál., 2000), puesto que las intervenciones muy aisladas normalmente no dan lugar a modificaciones significativas en el consumo de sustancias. En concreto, autores como White y Pitts (1998) afirman que se requieren como mínimo 10 sesiones de intervención para producir cambios significativos en este ámbito. Sin embargo, existen otros autores como Black et ál. (1998) que hallaron efectos positivos con programas de solo seis horas de duración. En contra de estos autores, Carnahan (1994) indica que no existe una duración ideal, ya que la intensidad de un programa debe estar determinada por el nivel de riesgo existente; o sea, cuanto mayor sea la necesidad o el déficit de los participantes, más debe prolongarse en el tiempo la intervención.

Revisiones como las de Espada et ál. (2002, 2003) concluyen que, probablemente, esta falta de congruencia en cuanto a los resultados de evaluar la duración de la implementación se deba a que el aspecto que modera la eficacia del programa no es el número de horas de intervención o las semanas de duración del programa, sino la *periodicidad de las sesiones*. Así, según los datos obtenidos en este estudio es preferible que la intervención se distribuya a lo largo de un período temporal amplio y en un número considerable de sesiones breves a que se concentre en pocas sesiones de larga duración, ya que el espaciamiento de las sesiones facilita que los participantes asimilen y practiquen lo aprendido. Por el contrario, Gottfredson y Wilson (2003) discrepan de esta idea y consideran que extender la longitud de los programas no genera mayores beneficios y que, además, los programas así extendidos resultan poco eficientes. Respecto a *cuándo deberían llevarse a cabo estas sesiones*, la revisión de estudios empíricos no permite establecer una conclusión firme

acerca de cuál es el horario ideal, lo realmente importante parece ser que la intervención se ajuste a la disponibilidad de las personas implicadas (Zavela, 2002).

Por último, cabe resaltar *la participación de la familia* como un indicador más de la eficacia de estos programas escolares. Debido a la importancia que la familia tiene como contexto de socialización para el desarrollo infantil y adolescente, algunos programas escolares incluyen materiales dirigidos a esta para promover las habilidades parentales a través de actividades conjuntas entre padres e hijos. Según los datos disponibles, este tipo de iniciativas aumenta la eficacia de los programas preventivos (Moral et ál., 2004; Tobler et ál., 2000).

Esta revisión de estudios empíricos constata el creciente interés por analizar las características de implementación de los programas de prevención que se están desarrollando en el ámbito escolar. Así, la evaluación de las intervenciones que se desarrollan en la escuela ha adquirido un especial protagonismo en las últimas décadas. Tanto la Administración como los propios profesionales, los estudiantes y las familias son cada vez más conscientes de la necesidad e importancia de evaluar de forma rigurosa y continuada lo que se hace en este contexto (Castillo y Cabrerizo, 2003), ya que lo contrario supone un freno al desarrollo de cualquier campo de intervención (Comas, 1992; Ferrer, Sánchez y Salvador, 1991; Salvador, 2004). Con este trabajo, pretendemos contribuir a este campo de estudio.

En concreto, tratamos de responder a un demanda realizada por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía para conocer la aplicación real de dos programas de prevención de la drogodependencia utilizados ampliamente en el sistema educativo andaluz: *Dino* y *Prevenir para Vivir*. La evaluación de la implementación de estos programas se realiza mediante el estudio de diversas características relacionadas con su diseño y aplicación que, como hemos visto anteriormente, se han identificado en investigaciones previas como indicadores de eficacia para los programas de prevención de la drogodependencia. Los objetivos específicos que se persiguen son: (1) estudiar el índice de impacto de estos programas; (2) evaluar las características de planificación previas a la implementación de los programas; (3) explorar el perfil profesional y formativo de las personas encargadas de la coordinación o la implementación; y (4) analizar con profundidad el modelo de implementación seguido a lo largo de toda la aplicación de los programas.

Los programas de prevención de la drogodependencia *Dino* y *Prevenir para Vivir*

Ambos son programas de prevención escolar en el ámbito de las drogodependencias ofertados por la Consejería de Educación a todos los centros educativos de Andalucía

para la promoción de estilos de vida saludable. A continuación, se ofrece una breve descripción de ambos, aunque sus características específicas se pueden consultar en la página web de las entidades que los han diseñado.

- Programa *Dino*. Realizado por la Consejería de Educación en colaboración con la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social y dirigido al alumnado del tercer ciclo de Primaria. Este programa se centra principalmente en la prevención del consumo de tabaco y alcohol y su aplicación se lleva a cabo de forma integrada en el currículo escolar, aprovechando los objetivos, los contenidos, la metodología y los recursos de las distintas áreas curriculares. Dispone de un total de 33 actividades generales distribuidas en cinco contenidos temáticos.
- Programa *Prevenir para Vivir*. Se trata de un programa elaborado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y dirigido tanto al alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria como a sus familias, aunque este estudio recoge información únicamente de los aspectos del programa desarrollados en Secundaria. Este programa tiene por objetivos reducir el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales, así como retrasar la edad de inicio de consumo. La prevención se lleva a cabo promoviendo las capacidades afectivas, intelectuales y sociales del alumnado. Para Secundaria, los contenidos están distribuidos en 10 temas y 28 actividades.

Método

Sujetos

La muestra de este estudio estuvo constituida tanto por profesionales responsables de la coordinación de los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir* como encargados de su implementación en distintos centros educativos andaluces que participaron voluntariamente en ese estudio. En concreto, participaron 250 centros para la evaluación del programa *Dino* y 192 para el programa *Prevenir para Vivir*, procedentes de las ocho provincias de la comunidad autónoma andaluza (véase Tabla 1). En cada centro se contó con la colaboración del coordinador y de la persona que había implementado el programa en el último año. La mayor parte de los centros eran de titularidad pública (92,4% para *Dino* y 87,5%

para *Prevenir para Vivir*) y así como en el programa *Dino* primaban los centros pertenecientes a municipios con menos de 25.000 habitantes (62,2%), en *Prevenir para Vivir* el reparto fue equitativo entre los centros de municipios con menos de 25.000 habitantes (57,7%) y aquellos radicados en municipios con más de 25.000 habitantes (42,3%).

TABLA I. Distribución de los centros que han participado en este estudio por provincias

	DINO		PREVENIR PARA VIVIR	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sevilla	31	12,4%	32	16,7%
Cádiz	72	28,8%	30	15,6%
Huelva	14	5,6%	14	7,3%
Granada	19	7,6%	25	13,0%
Málaga	22	8,8%	33	17,2%
Córdoba	46	18,4%	27	14,1%
Jaén	29	11,6%	20	10,4%
Almería	17	6,8%	11	5,7%
Total	250	100,0%	192	100,0%

Instrumentos de recogida de información

Los datos de este estudio fueron recogidos a través de un cuestionario creado ad hoc para esta investigación. Dicho cuestionario evaluaba las características de implementación de los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir* en los centros educativos, así como la satisfacción con los mismos. El cuestionario -que puede consultarse en Antolín et ál. (2009)- constó de dos partes. La primera parte la completaba el coordinador del programa del centro educativo evaluado y recogía información del propio centro (como el teléfono de contacto), de la persona responsable de la coordinación (como el cargo que ocupa el coordinador) y trataba cuestiones generales sobre la implementación del programa (por ejemplo, desde cuándo se lleva implementando el programa en el centro). La segunda parte la debía completar la persona encargada de implementar el programa y recogía datos de carácter identificativo sobre la persona entrevistada (como el cargo que ocupa en el colegio), información específica relacionada con la implementación del programa (por ejemplo, el número sesiones de trabajo desarrolladas con su grupo de alumnos) y el grado de satisfacción con el

mismo (como la valoración general del programa). El cuestionario tenía opciones de respuestas variadas y había preguntas dicotómicas y de respuesta múltiple.

La elaboración del cuestionario atendió a los siguientes aspectos: (1) los objetivos y características específicas de los programas evaluados; (2) la información recogida en una entrevista preliminar con responsables de los programas en los centros educativos; y (3) la opinión del organismo encargado de la gestión de este programa, la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Se empleó el mismo cuestionario para ambos programas, a excepción de las preguntas referidas a los contenidos, puesto que los bloques temáticos de ambos no coinciden.

Procedimiento

La Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía proporcionó a los investigadores la base de datos con todos aquellos centros educativos que habían solicitado oficialmente los programas *Dino* o *Prevenir para Vivir* en alguna ocasión. A partir de esta base de datos se hizo una selección de tres profesionales implicados en la aplicación y coordinación de cada programa y se concertó con ellos una cita para desarrollar una entrevista en profundidad. Con la información obtenida a través de estas entrevistas se elaboró el cuestionario para profesionales descrito anteriormente.

Con los centros educativos que habían solicitado alguno de los programas se contactó por tres vías diferentes. En primer lugar, los cuestionarios para profesionales se hicieron llegar a los centros educativos a través del correo electrónico; en un segundo momento, el envío se realizó por correo postal; y finalmente, se intentó que los responsables de los programas completaran el cuestionario tras una llamada telefónica. Este arduo procedimiento permitió recibir un número elevado de cuestionarios completados para ambos programas.

Según la clasificación de Montero y León (2005) el diseño de investigación utilizado en este estudio es transversal y de tipo descriptivo y se realiza mediante encuestas.

Resultados

Para facilitar la comprensión de los datos obtenidos, estos se presentarán agrupados en cinco bloques de contenidos: (1) índice de impacto del programa; (2) planifica-

ción previa a la implementación; (3) perfil profesional y formativo de las personas responsables de la coordinación e implementación de los programas; (4) modelo de implementación seguido en los centros educativos; y (5) satisfacción y valoración de los programas evaluados.

Tomando como base el *índice de impacto* de los programas educativos, los resultados disponibles indicaron que del programa *Dino* se beneficiaron 13.420 alumnos de Primaria de los 250 centros educativos. Del programa *Prevenir para Vivir* se beneficiaron 33.006 alumnos de Secundaria (pertenecientes a 192 centros). Concretamente, el índice de impacto en el último curso académico (promedio de alumnos participantes en el programa por centro) fue de 63,9 menores para el programa *Dino* y 214,3 estudiantes para el programa *Prevenir para Vivir*.

Los datos de *planificación previa* a la implementación de los programas educativos evaluados mostraron que más de la mitad de los centros que los implementaban realizaron una evaluación de necesidades anterior a la intervención y programaron con antelación cómo se iban a implementar los programas en sus centros. Además, en la mayoría de los casos organizaron este trabajo en equipo. Como se puede observar en la Tabla II, los porcentajes obtenidos en ambos programas fueron muy similares, excepto para la dimensión referida al trabajo en equipo, en la que los centros educativos del programa *Dino* obtuvieron un porcentaje más elevado que los centros educativos que desarrollaron el programa *Prevenir para Vivir*.

TABLA II. Porcentajes de los datos de evaluación de necesidades y programación previa a la implementación

		<i>Dino</i>	<i>Prevenir para Vivir</i>
Evaluación inicial del programa	Sí	56,4%	55,6%
	No	43,6%	44,4%
Programación y organización previa a la implementación del programa	Sí	66,7%	75,1%
	No	33,3%	24,8%
Organización previa a la implementación en equipo	Sí	80,9%	72,2%
	No	19,0%	27,8%

Por otra parte, los datos también pusieron de manifiesto que el 89% de los centros que aplicaban el programa *Dino* recogía dicha implementación en sus planes de centro y que el 63,6% lo enmarcaba dentro de su plan de acción tutorial. Estos porcentajes son del 89% y del 91,5% respectivamente para el programa *Prevenir para Vivir*.

Respecto al *perfil profesional y formativo de los responsables* de los programas, los profesores de los centros (46,8% para *Prevenir para Vivir* y 56,7% para *Dino*) fueron mayoritariamente los que asumieron las funciones de coordinación. No obstante, se encontraron diferencias entre ambos programas en el perfil de las personas que figuraban en segundo lugar. Así, se encontró que en el caso del programa *Dino*, después del profesorado, eran los miembros del equipo directivo del centro los que solían asumir estas funciones, mientras que para el programa *Prevenir para Vivir* lo hacían los miembros del Departamento de Orientación Educativa. En el mismo sentido, las personas encargadas de la implementación de estos programas fueron principalmente los propios profesores de los centros educativos, seguidos de los miembros de los equipos directivos. El resto de porcentajes hallados para las distintas categorías profesionales no se han considerado relevantes por ser inferiores al 5%, con excepción de la categoría «personal de otras instituciones» en los centros que implementaron *Prevenir para Vivir*, en la que se obtuvo que en un 11,9% de los centros las personas que asumían el papel de coordinación eran externas al centro educativo. Para finalizar con este aspecto, cabe resaltar que en el 81,3% de los centros aplicadores del programa *Dino* y en el 90,1% de los centros que implementaban el programa *Prevenir para Vivir* fue un conjunto de profesionales el que los desarrolló y no una persona en solitario.

Paralelamente, se estudió la formación específica que las personas encargadas de la implementación tenían en el ámbito de la drogodependencia. Los resultados mostraron que un alto porcentaje de las personas que aplicaron el programa no disponía de formación específica en el ámbito y únicamente el 4,3% y 3,3% de los centros contactados (en relación con *Dino* y *Prevenir para Vivir* respectivamente) comunicaron disponer de profesionales especializados.

Atendiendo a los datos relacionados con el *modelo de implementación empleado*, la evaluación mostró que casi todos los centros educativos implementaron el programa *Dino* en horario lectivo. Más concretamente, un 73,4% lo hizo de manera transversal y un 26,6% lo desarrolló en horario de tutorías. La información extraída para el programa *Prevenir para Vivir* fue muy similar a la anterior; así, se observó que un altísimo porcentaje de los centros aplicó el programa en horario lectivo (93,8% en horario de tutorías y 6,1% de manera transversal) y solo en un colegio se propuso desarrollar algunas de las sesiones de trabajo en horario extraescolar. Tal y como muestran los datos en la Tabla III, el número de sesiones impartidas por cada centro fue bastante variado; el porcentaje más alto de centros utilizó entre cinco y nueve sesiones de trabajo para ambos programas. Cabe

resaltar que el 33,8% de los centros que desarrollaron el programa *Dino* llevó a cabo una intervención de más de nueve sesiones. Respecto a la periodicidad y duración de las sesiones, los datos revelaron que la mayoría de los centros educativos desarrollaron las sesiones en un tiempo inferior a dos horas y con una periodicidad semanal o quincenal. Así como en el caso del programa *Dino* no se encontraron diferencias entre los dos tipos de periodicidad destacadas, la periodicidad semanal primó sobre la quincenal en aquellos centros educativos que implementaron el programa *Prevenir para Vivir*.

Respecto a los *contenidos trabajados* durante el período de implementación de los programas, en la Tabla III puede observarse tanto la media de temas trabajados por grupo como los temas más predominantes. En el programa *Dino* se trabajó una media de 3,15 temas de un total de 5, y aquí se incluyen tanto los centros que implementaron todos los temas (21,1%) como aquellos que solamente desarrollaron uno (10,3%). Por otra parte, los datos obtenidos muestran que los temas más desarrollados en este programa fueron los relacionados con cuestiones personales tales como el fomento de la autoestima, la formación en habilidades sociales asertivas y el aprendizaje de estrategias de resolución de problemas, seguidos de los relacionados con el consumo de tabaco y alcohol y los hábitos de vida saludable. Respecto al programa *Prevenir para Vivir*, se desarrolló una media de cinco temas de un total de 10 y de nuevo se contemplan tanto centros que únicamente trabajaron un tema (2,9%) como otros que los abordaron todos (11,6%). Los temas más trabajados en las sesiones fueron igualmente los relacionados con la promoción de la autoestima y la adquisición de hábitos de vida saludables.

Por último, cabe destacar que solo en el 24,7% de los centros que desarrollaron el programa *Prevenir para Vivir* se observó una participación activa de las familias a través de actividades específicas que el alumnado debía realizar en su casa con ayuda de sus padres. En el caso de los centros educativos que implementaron el programa *Dino* no se pudo evaluar esta dimensión porque las características de diseño del programa no contemplaban este tipo de actuaciones.

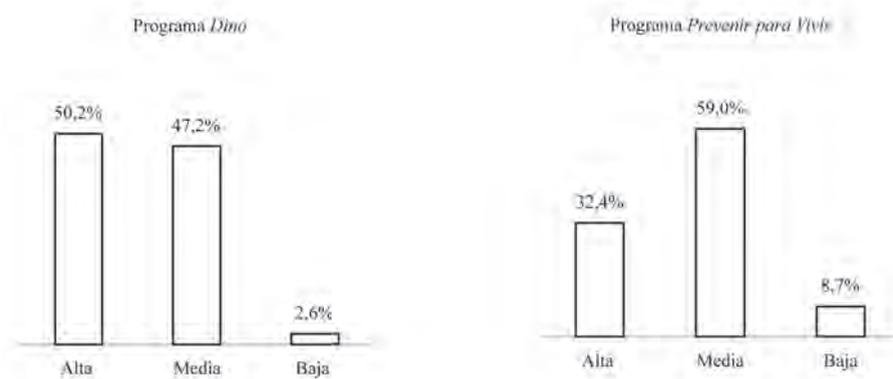
TABLA III. Características específicas de la implementación de los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir*

		<i>Dino</i>	<i>Prevenir para Vivir</i>
MOMENTO DE IMPLEMENTACIÓN	Horario lectivo	98,3%	95,8%
	Horario de tutorías	73,4%	93,8%
	Transversalmente	26,6%	6,1%
	Horario extraescolar	0,4%	0,5%
N.º SESIONES POR CENTRO	Inferior a 5 sesiones	21,9%	26,8%
	Entre 5 y 9 sesiones	44,3%	61,4%
	Superior a 9 sesiones	33,8%	11,7%
DURACIÓN DE LAS SESIONES	Menos de 1 hora	49,8%	46,9%
	Entre 1 y 2 horas	49,8%	52,5%
	Más de 2 horas	0,4%	0,5%
PERIODICIDAD DE LAS SESIONES	Más de 1 sesión semanal	4,9%	2,9%
	Semanal	32,4%	62,9%
	Quincenal	35,6%	18,3%
	Mensual	19,1%	9,7%
	Otra	8,0%	6,3%
PARTICIPACIÓN FAMILIAR	Sí	-	24,7%
	No	-	71,1%
	Se desconoce	-	4,2%
CONTENIDOS DESARROLLADOS	Media de temas trabajados	3,1 (DT = 1,3)	5,2 (DT = 2,4)
PORCENTAJE DE TEMAS TRABAJADOS		T1 (autoestima, habilidades sociales y toma de decisiones): 81,3% T2 (uso y abuso de sustancias): 47,3% T3 (tabaco, alcohol y salud): 78,1% T4 (causas y situaciones que favorecen el consumo de tabaco y de bebidas alcohólicas): 31,3% T5 (hábitos que contribuyen a una vida sana): 77,2%	T1 (autoestima): 80,8% T2 (actitudes hacia el consumo de drogas): 76,6% T3 (actitudes hacia la salud): 64,5% T4 (autocontrol): 41,9% T5 (habilidades para la toma de decisiones): 68,0% T6 (habilidades para la interacción social): 59,3% T7 (habilidades de oposición): 39,0% T8 (habilidades de autoafirmación): 31,0% T9 (capacidad de expresión emocional): 27,9% T10 (capacidad de empatía): 31,4%

Atendiendo al último bloque de resultados, se preguntó a los profesionales responsables de los programas en los centros educativos acerca de su *grado de satisfacción* con los mismos. Para ello, se les pidió que hicieran una valoración general del programa indicando si la satisfacción era alta, media o baja. El 97,4% de los responsables del

programa *Dino* hizo una valoración general media o alta del programa mientras que el 91,4% valoraron así el programa *Prevenir para Vivir* (véase Figura 1). En relación con la disposición de los profesionales entrevistados a repetir el programa en el futuro, el 95,5% de aquellos que implementaban el programa *Dino* manifestaron la intención de desarrollarlo nuevamente; en el caso del programa *Prevenir para Vivir*, fue el 81,6% de los responsables el que manifestó esta buena disposición.

FIGURA 1. Valoración de los programas preventivos de drogodependencia evaluados



Discusión

El objetivo principal de este estudio fue evaluar la implementación de dos programas escolares de prevención de la drogodependencia (*Dino* y *Prevenir para Vivir*), que fueron aplicados por un número elevado de centros educativos andaluces. Con dicha evaluación se pretendía aumentar el conocimiento sobre la aplicabilidad de ambos programas y detectar posibles carencias para optimizar su aplicación en el futuro.

Respecto al primer objetivo de la investigación, estudiar el índice de impacto, los resultados obtenidos mostraron que el programa *Prevenir para Vivir* ha llegado a más alumnos por centro educativo que el programa *Dino*. Este resultado era esperable debido a que el primero estaba diseñado para aplicarse a una población más amplia.

El segundo de los objetivos se centraba en evaluar las características de la planificación previa a la implementación. Los datos disponibles evidenciaron que más del 65% de los centros que desarrollaron alguno de los programas lo aplicaron tras una

fase de planificación previa que mayoritariamente fue desarrollada por un equipo de profesionales. Además, se comprobó que más del 85% de los centros estudiados recogían en sus planes de centro la existencia de estos programas. En la línea de las conclusiones del metaanálisis realizado por Zavela (2002), la presencia de estas dos características es de suma importancia y contribuye, en gran parte, a una implementación de calidad.

Otra característica de la implementación identificada como indicador de eficacia en estudios previos es que la aplicación del programa se fundamente en un estudio de las necesidades reales de la población destinataria (Winters et ál., 2006). Aunque en este estudio no se establecieron criterios específicos para saber qué se entendía por evaluación de necesidades, podemos decir que solo la mitad de los centros afirmaron haber desarrollado algún tipo de evaluación de necesidades previa. En este sentido, consideramos que si hubiésemos sido estrictos con el concepto de evaluación de necesidades, posiblemente, el porcentaje de centros habría sido mucho menor. Esto pone de manifiesto la necesidad de transmitir a los centros educativos que es importante realizar una evaluación inicial rigurosa y sistemática que maximice la sostenibilidad de los programas y mejore su eficacia.

Como se señaló en la revisión teórica, el perfil profesional y la formación de las personas responsables de la coordinación o implementación son indicadores de eficacia de los programas; por ello, el tercer objetivo propuesto en este estudio fue conocer el cargo profesional y la formación de los responsables. Los resultados han puesto de manifiesto que, en general, fue personal vinculado a los centros y no personas ajenas a ellos quien coordinó e implementó los programas. En concreto, las personas encargadas de la implementación de ambos programas fueron principalmente los propios profesores de los centros educativos y, en menor medida, miembros de los equipos directivos. Teniendo en cuenta que las personas que forman parte del equipo directivo también son profesores, se puede decir que en el 94,3% de los centros educativos para el programa *Dino* y en el 84,3% de los centros para el programa *Prevenir para Vivir*, los programas fueron aplicados por el profesorado. De forma complementaria, se estudió si estas personas disponían de formación específica en prevención de la drogodependencia, ya que estudios como el de Dusenbury y Falco (1995) y el de Tobler et ál. (2000) indicaban que una formación especializada aumentaba la eficacia de los programas escolares. En este sentido, y en la línea de estudios previos, nuestros datos muestran que la mayoría del profesorado carece de formación específica en prevención de la drogodependencia (Bas, 1997; Comas, 1990; Escámez y Baeza, 1993). Este resultado es preocupante pues estudios previos han demostrado que cuando los

profesores encargados de la implementación de este tipo de programas no tienen formación previa, los resultados de eficacia no parecen ser muy alentadores (Espada et ál., 2003; Sussman, 1995). La formación especializada es tan importante que de acuerdo con algunos estudios, la eficacia de los programas suele ser mayor cuando su responsabilidad recae en manos de profesionales expertos en el tema aunque sean ajenos al centro educativo (véase Bell et ál., 1993; Espada et ál., 2002). A pesar de que puede considerarse que el profesorado es la figura idónea para desarrollar programas preventivos en la escuela debido a su experiencia, capacidad y contacto con el alumnado del centro, para maximizar la eficacia de estos programas, deberá estar adecuadamente formado y asesorado.

Por último, y para cumplir con el cuarto objetivo, se profundizó en el estudio del modelo de implementación seguido por los centros educativos. En este sentido, se encontró que la aplicación de ambos programas se llevaba a cabo principalmente en horario lectivo. De forma mayoritaria, los contenidos del programa *Dino* solían desarrollarse de manera transversal, mientras que el programa *Prevenir para Vivir* se aplicaba en horario de tutorías. Así, se puede decir que eran fácilmente accesibles para todos los alumnos del centro ya que ambos se implementaban durante la jornada escolar. Si atendemos a las conclusiones extraídas por Zavela (2002), el momento de aplicación de los programas es adecuado, ya que se ajusta a la disponibilidad de los participantes.

En relación con la duración de los programas, los datos pusieron de manifiesto que aunque existía una alta variabilidad en el número de sesiones, la mayoría de los centros desarrollaron entre cinco y nueve sesiones con una duración aproximada de una hora. No existe acuerdo en la literatura acerca de si la duración total del programa se relaciona directamente con su eficacia o no. Así, si atendemos a los resultados hallados por White y Pitts (1998) que determinan que para que un programa sea eficaz debe tener un mínimo de 10 sesiones, diríamos que, según nuestros resultados, en la mayoría de los centros los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir* no se desarrollan el tiempo suficiente para que sean eficaces; por el contrario, si atendemos a las conclusiones de Black et ál. (1998), que obtuvieron efectos positivos en programas de seis horas de duración, los resultados de nuestro estudio sí serían positivos. Como se señala en las limitaciones del estudio, una evaluación de los resultados podría aclarar esta cuestión.

Por otro lado, como se recordará, algunos autores sugerían que, en relación con la eficacia, la periodicidad de las sesiones era una característica más importante que la duración en sí misma. Así, el trabajo de Espada et ál. (2002) mostraba que las intervenciones con sesiones breves distribuidas en un período temporal amplio eran más eficaces que aquellas consistentes en pocas sesiones de larga duración y muy continuas

en el tiempo. Según nuestros resultados, se puede decir que la periodicidad de estos programas era adecuada ya que las sesiones del programa *Dino* se desarrollaron con una periodicidad semanal o quincenal y las del programa *Prevenir para Vivir*, con una periodicidad semanal en más de la mitad de los centros.

Como ya se ha indicado, otro de los indicadores de eficacia más destacados es el relacionado con la participación o no de las familias en el programa (Moral et ál., 2004; Tobler et ál., 2000). Debido a las características del diseño de ambos programas, se pudo analizar la presencia de este indicador únicamente en el programa *Prevenir para Vivir*, ya que es el único que contempla actividades conjuntas para padres e hijos en su diseño. La evaluación de la implementación reveló una notable falta de participación de la familia; por lo tanto, este es un aspecto que los responsables del programa deberán promover para optimizar las aplicaciones futuras.

Por último, se discuten los resultados relacionados con los contenidos temáticos. Un aspecto crucial es el porcentaje de ejecución llevado a cabo respecto al total previsto en el diseño. En este sentido, se observa que la mayoría de los centros educativos desarrollaron únicamente la mitad de los contenidos que recogen los programas. Solo el 19% (*Dino*) y el 9% (*Prevenir para Vivir*) de los centros aplicaron íntegramente todos los temas. Dado que se trata de programas que contienen un amplio número de temas (especialmente *Prevenir para Vivir*), la evaluación de la implementación de este aspecto fue muy relevante y mostró que en su aplicación se daba una importancia especial a los temas relacionados con el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana. Estos resultados van en la línea de los estudios que habían comprobado que aquellos programas que se centran en el entrenamiento y fortalecimiento de las habilidades personales (estrategias de negociación, toma de decisiones, estrategias de autocontrol, habilidades para la resistencia, etc.) son los más efectivos en la prevención de la drogodependencia de los menores (véase Tobler et ál., 2000; Cuijpers, 2002).

En resumen, esta investigación ha permitido obtener datos importantes acerca de la implementación desarrollada en los centros educativos andaluces de los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir*. La relevancia de este estudio radica en que proporciona información -hasta ahora bastante desconocida- acerca de la aplicación real de estos programas y, al comparar estos datos con los de otras investigaciones centradas en la evaluación de la eficacia de los programas, nos proporciona pistas para mejorar su aplicabilidad en el futuro. En líneas generales, este estudio identificó tanto aspectos positivos como negativos relacionados con la aplicación de los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir*. En este sentido y, de acuerdo con la revisión de estudios empíricos sobre la evaluación de programas de prevención de la drogodependencia, puede concluirse que entre los puntos fuertes relacionados

con una mayor eficacia, estos programas destacaron por la existencia de una planificación previa, por el horario en el que se desarrollaban las sesiones, por la periodicidad de estas y por los contenidos temáticos desarrollados. No obstante, esta evaluación también pone de manifiesto la existencia de una serie de puntos débiles que se debería revisar y tener en cuenta para aplicaciones futuras si se desea mejorar su eficacia. Entre estos aspectos puede destacarse la falta de una fase de evaluaciones previas, la escasa adecuación y formación respecto al perfil profesional de los responsables de los programas, la duración limitada y la falta de participación de las familias. Según la literatura revisada, la mejora de estos aspectos incidiría positivamente en la eficacia de estos programas de prevención y, posiblemente, incrementaría el nivel de satisfacción de los profesionales con ellos. Para finalizar, y a pesar de las limitaciones detectadas, cabe destacar que los profesionales valoraron la aplicación de ambos programas preventivos, especialmente la del programa *Dino*.

Antes de terminar, conviene destacar algunas limitaciones que presenta este estudio y que es necesario tener en cuenta para futuras investigaciones. En primer lugar, los resultados de este estudio no ofrecen información acerca de la implementación desarrollada en la totalidad de centros educativos de Andalucía que los aplican, a pesar de que se contó con una amplia muestra. Por otra parte, hubiera sido conveniente explorar la metodología empleada por los responsables de los programas *Dino* y *Prevenir para Vivir* en sus sesiones de trabajo con los menores ya que, según los resultados disponibles, es un indicador de evaluación importante en la medida de la eficacia (Tolber et ál., 2000). Por último, es necesario señalar que una evaluación sumativa de los resultados que complementara los resultados de implementación que aquí se presentan permitiría comprobar si realmente las características de aplicación que otros estudios han destacado como indicadores de eficacia son aplicables también en estos casos.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, M. T., CHACÓN, S. Y BLANCO, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y Sanitarios*. Madrid: Síntesis.
- ANTOLÍN, L., HIDALGO, M. V., JIMÉNEZ, L. ET AL. (2009). *Dino y Prevenir para Vivir. Evaluación de dos programas de prevención de drogodependencias en el ámbito escolar*. Sevilla: Dirección General para las Drogodependencias y Adicciones, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

- ARCO, J. L. Y FERNÁNDEZ, A. (2002). ¿Por qué los programas de prevención no previenen? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (2), 209-226.
- BAS, E. (1997). Educación sobre drogas, formación del profesorado. Cine e Integración curricular. En S. BARRIGA, M. F. MARTÍNEZ, B. GONZÁLEZ ET AL., *Drogas. Fundamentos para la prevención de las drogodependencias* (165-190). Sevilla: Kronos.
- BELL, R. M., ELLICKSON, P. L. Y HARRISON, E. R. (1993). Do Drug Prevention Effects Persist into High School? How Project ALERT Did with Ninth Graders. *Preventive Medicine*, 22, 463-83.
- BLACK, D. R., TOBLER, N. S. Y SCIACCA, J. P. (1998). Peer Helping / Involvement: an Efficacious Way to Meet the Challenge of Reducing Alcohol, Tobacco and Other Drug Use among Youth? *Journal of School Health*, 68 (3), 87-93.
- BOTVIN, G. J. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: Consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Revista de Psicología Conductual*, 3 (3), 333-356.
- , BAKER, E., FILAZZOLA, A. D. ET AL. (1990). A Cognitive-Behavioral Approach to Substance Abuse Prevention: One-Year Follow-Up. *Addictive Behaviors*, 9, 137-47.
- CALAFAT, A., AMENGUAL, M., GUIMERANS, C. ET AL. (1995). «Tú decides»: 10 años de un programa de prevención escolar. *Adicciones*, 7 (4), 509-526.
- CANNING, U., MILLWARD, L., RAJ, T. ET AL. (2004). *Drug Use Prevention among Young People: a Review of Reviews*. London: Health Development Agency.
- CARNAHAN, S. (1994). Preventing School Failure and Dropout. En R. J. SIMEONSSON (ed.), *Risk Resilience and Prevention: Promoting the Well-Being of All Children* (pp. 103-123). Baltimore: Paul H. Brooks.
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socio-educativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson.
- COMAS, D. (1992). La fundamentación teórica y las respuestas sociales a los problemas de prevención. *Adicciones*, 4 (1), 15-24.
- (1990). *El síndrome de Haddock: alcohol y drogas en enseñanzas medias*. Madrid: MEC.
- COOGANS, N., CHEYNE, B. Y MCKELLAR, S. (2003). *The Life Skills Training Drug Education Programme: a Review of Research*. Scotland: University of Strathclyde, Scottish Executive Interventions Unit, Scottish Executive Drug Misuse Research Programme.
- CORTÁZAR, J. S. (2007). *Entre el diseño y la evaluación. El papel crucial de la implementación de los programas sociales*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

- CUJJERS, P. (2002). Effective Ingredients of School-Based Drug Prevention Programs. A Systematic Review. *Addictive Behaviors*, 27, 1009-1023.
- DUSENBURY, L. Y FALCO, M. (1995). Eleven Components of Effective Drug Abuse Prevention Curricula. *Journal of School Health*, 65, 420-425.
- , FALCO, M. Y LAKE, A. (1997). A Review of the Evaluation of 47 Drug Abuse Prevention Curricula Available Nationally. *Journal of School Health*, 67 (4), 127-132.
- ESCÁMEZ, J. Y BAEZA, M.^a C. (1993). Una alternativa de prevención escolar de la drogadicción: Los programas de formación/cambio de actitudes. En J.A. GARCÍA-RODRÍGUEZ Y J. RUIZ FERNÁNDEZ (Comps.), *Tratado sobre prevención de las drogodependencias*. Madrid: EDEX; FAD; Gobierno Vasco.
- ESCARTÍ, A., GUTIÉRREZ, M., PASCUAL, C. ET AL. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 343, 373-396.
- ESPADA, J. P., MÉNDEZ, F. X., BOTVIN, G. ET AL. (2002). ¿Éxito o fracaso en la prevención del abuso de drogas en el contexto escolar? Un metaanálisis de los programas en España. *Psicología Conductual*, 10, 581-602.
- , ROSA, A. I. Y MÉNDEZ, F. X. (2003). Eficacia de los programas de prevención escolar de drogas con metodología interactiva. *Salud y drogas*, 3, 61-81.
- FERNÁNDEZ, S., NEBOT, M. Y JANÉ, M. (2002). Evaluación de la efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol y cannabis: ¿qué nos dicen los metaanálisis? *Revista Española de Salud Pública*, 76 (3), 175-187.
- FERRER, X., SÁNCHEZ, J. I. Y SALVADOR, T. (1991). Prevención y drogas: la asignatura pendiente. *Anuario de Psicología*, 49, 79-96.
- GÁZQUEZ, M., GARCÍA, J. A. Y ESPADA, J. (2009). Características de los programas eficaces para la prevención escolar del consumo de drogas. *Health and Addictions*, 9 (2), 185-208.
- GÓMEZ, J. A., LUENGO, A. Y ROMERO, E. (2002). Prevención del consumo de drogas en la escuela: cuatro años de seguimiento de un programa. *Psicothema*, 14 (4), 685-692.
- GOTTFREDSON, D. C. Y WILSON, D. B. (2003). Characteristics of Effective School-Based Substance Abuse Prevention. *Prevention Science*, 4 (1), 27-38.
- LUENGO, A., ROMERO, F., GÓMEZ-FRAGUELA, J. A. ET AL. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Madrid: MEC.
- MONTERO, I. Y LEÓN, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.

- MORAL, M. V., OVEJERO, A., SIRVENT, C. ET AL. (2004). Comparación de la eficacia preventiva de programas de intervención psicosocial sobre las actitudes hacia el consumo juvenil de sustancias psicoactivas. *Trastornos Adictivos*, 6 (4), 248-261.
- NATION, M., CRUSTO, C., WANDERSMAN, A. ET AL. (2003). What Works in Prevention? Principles of Effective Prevention Programs. *American Psychologist*, 58 (6-7), 449-456.
- RESNICOW, K. Y BOTVIN, G. (1995). School-Based Substance Use Prevention Programs: Why do effects decay? *Preventive Medicine*, 22, 484-490.
- SALVADOR, T. (2004). Situación y condicionantes de la evaluación de programas de prevención del abuso de drogas en España. En J. SANTACREU y J. SALVADOR (Coords.), *Metodología de evaluación de los programas de prevención del consumo de drogas* (pp. 31-45) Cuenca: UIMC.
- SHIN, H. S. (2001). Review of School-Based Drug-Prevention Program Evaluation in the 1990s'. *American Journal of Health Education*, 32 (3), 139-147.
- SPRINGER, J. F., SALE, E., HERMAN, J. ET AL. (2004). Characteristics of Effective Substance Abuse Prevention Programs for High-Risk Youth. *The Journal of Primary Prevention*, 25 (2), 171-194.
- SUSSMAN, S. (1995). Prevención del consumo de tabaco en niños y adolescentes. *Revista de Psicología Conductual*, 3 (3), 284-314.
- TOBLER, N. S. (1992a). *Meta-Analysis of Adolescent Drug Prevention Programs: Final Report*. Rockville (Maryland): National Institute of Drug Abuse.
- (1992b). Drug Prevention Programs Can Work: Research Findings. *Journal of Addictive Diseases*, 11 (3), 1-28.
- , ROONA, M. R., OCHSHORN, P. ET AL. (2000). School-Based Adolescent Drug Prevention Programs: 1998 Meta-Analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-336.
- TOBLER, N. S. Y STRATTON, H. H. (1997). Effectiveness of School-Based Drug Prevention Programs: a Meta-Analysis of the Research. *The Journal of Primary Prevention*, 18 (1), 71-128.
- WERCH, C. (1995). Prevención del consumo del alcohol, tabaco y otras drogas entre los jóvenes: recomendaciones para los futuros programas preventivos. *Psicología Conductual*, 3 (3), 379-394.
- WHITE, D. Y PITTS, M. (1998). Educating Young People about Drugs: a Systematic Review. *Addiction*, 93, 1475-1487.
- WINTERS, K. C., FAWKES, T., F., AHNHORST, T. ET AL. (2006). A Synthesis Review of Exemplary Drug Abuse Prevention Programs in the United States. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 32, 371-380.

ZAVELA, K. J. (2002). Developing Effective School-Based Drug Abuse Prevention Programs. *American Journal Health Behavior*; 26 (4), 252-265.

Dirección de contacto: Bárbara Lorence Lara. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus del Carmen. Avenida Tres de marzo, s/n; 21071, Huelva, España. E-mail: barbara.lorence@dpee.uhu.es

Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas¹

Teaching Emotions and Beliefs to Students with Autism Spectrum Disorder: Effects on Daily Social Skills

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-082

Josefina Lozano Martínez

Salvador Alcaraz García

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.

Resumen

Ante las dificultades que las personas con trastornos del espectro autista (TEA) tienen para comprender estados mentales y para desarrollar habilidades sociales, esta investigación presenta una experiencia educativa que tiene como principal objetivo valorar si a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de las emociones y creencias con alumnos que tienen TEA se puede mejorar esta y conseguir, además, cambios positivos en sus habilidades sociales cotidianas. Para ello, dos alumnos de Educación Primaria y una alumna de Educación Secundaria con TEA han participado en un diseño de estudio de caso múltiple. Para la obtención de datos, se elaboraron materiales didácticos impresos siguiendo las aportaciones de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999) e informáticos, como principal innovación para la enseñanza explícita de emociones y creencias. Se evaluaron los niveles de comprensión y creencias de los alumnos antes y después del proceso de intervención educativa. Para sopesar los posibles cambios en las habilidades sociales cotidianas de los alumnos con TEA participantes en esta investigación, se realizó una entrevista semiestructurada a docentes y familiares tras

⁽¹⁾ Queremos agradecer la ayuda y apoyo directo ofrecidos por la Fundación Séneca y la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia a esta investigación.

el proceso de intervención educativa. Se recurrió a la estadística descriptiva para el análisis de datos cuantitativos sobre el rendimiento de los alumnos en la superación de tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias, y al análisis de contenido de los comentarios y reflexiones de docentes y familiares para el análisis de datos cualitativos. Los resultados indican que, tras el proceso de intervención educativa, los tres alumnos participantes en la investigación mejoraron su rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias y que esta mejora se relaciona con las percepciones que docentes y familiares tienen de los avances que se aprecian en las habilidades sociales básicas de los participantes tras el proceso de intervención.

Palabras clave: trastornos del espectro autista, enseñanza, evaluación, teoría de la mente, habilidades sociales cotidianas, reconocimiento emocional, falsa creencia.

Abstract

Given the difficulties that people with autism spectrum disorders (ASD) have in understanding mental states and developing social skills, this research reports an educational experiment aimed at assessing whether, through a process of teaching and learning, students with ASD can improve their understanding of emotions and beliefs in a way that also involves positive changes in their daily social skills. To this end, two primary-school students and one secondary-school student with ASD participated in the design of a multiple case study. For information collection, printed teaching materials were designed and manufactured as suggested by Howlin, Baron-Cohen and Hadwin (1999), and, as a major innovation, software was designed for explicit instruction in emotions and beliefs. The students were tested on their understanding of emotions and beliefs before and after the educational procedure. We conducted a semi-structured interview with teachers and parents after the educational procedure to assess possible changes in the participating students' everyday social skills. Descriptive statistics were used to analyze quantitative data on the students' performance in handling tasks assessing their understanding of emotions and beliefs, and content analysis was used to analyze the qualitative data drawn from teachers' and parents' comments and reflections. The results suggest that, after the educational procedure, the three participating students improved their performance in tasks assessing their understanding of emotions and beliefs and that this improvement is related with their teachers' and parents' perceptions of the participants' progress in basic social skills after the experimental process.

Key words: autism spectrum disorders, instruction, assessment, theory of mind, daily living skills, emotion recognition, false belief.

Introducción

El término «teoría de la mente» (TM) describe la habilidad de la persona para comprender y predecir la conducta de los demás, sus conocimientos, intenciones y creencias (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). Esta habilidad, adquirida tempranamente por los niños con desarrollo típico, aparece alterada en las personas con trastornos del espectro autista (TEA) (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

Los estudios sobre la evaluación y enseñanza de TM en las personas con TEA se han asociado a la capacidad de la persona para atribuir emociones y creencias y para predecir acciones. No hay duda de que el reconocimiento y la comprensión de las emociones es un aspecto nuclear en la explicación de las acciones de los demás y en la anticipación a ellas, como también lo es la capacidad de atribuir creencias, esto es, la habilidad para inferir lo que otro cree a partir de una situación. Ambas capacidades están estrechamente relacionadas, ya que para adquirir el concepto de creencia, el niño tiene que ser capaz de reaccionar con sus emociones a las emociones de los demás (Hamlyn, 1978). Esta es la razón por la que en esta investigación se ha contemplado la evaluación y enseñanza de ambas capacidades.

En la actualidad, existen estudios que nos informan de las dificultades que estas personas tienen para desarrollar la capacidad de atribuir emociones y creencias (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Sin embargo, estamos de acuerdo con Tamarit (2005) cuando afirma que en el ámbito del autismo ha existido un gran número de investigaciones sobre la condición del síndrome y un número mucho más escaso sobre las necesidades de las personas con TEA. En este sentido, nuestra investigación pretende conocer las necesidades respecto a la comprensión de estados mentales de los alumnos participantes y desarrollar un proceso de enseñanza que dé respuesta a estas necesidades y que convierta las dificultades de las personas con TEA en posibilidades para mejorar su calidad de vida.

Aunque las dificultades para comprender emociones y creencias acompañan a la persona con TEA a lo largo de su vida, existen recursos que nos permiten paliarlas. Desde hace unas décadas, se viene destacando que el primero y más eficaz de ellos es la educación.

Hay una serie de estudios dirigidos a enseñar y mejorar la habilidad de TM en niños con TEA, bien sea de un modo directo o enfocados en aspectos relacionados, como las habilidades sociales. Gran parte de estos estudios se ha basado en la enseñanza de la tarea de creencia falsa (Wimmer y Perner, 1983), de la que existen una serie de alternativas en función de la estrategia de enseñanza que se utiliza.

Así, Bowler y Stromm (1998) utilizaron la repetición y la provisión de claves conductuales y emocionales más relevantes para mejorar el rendimiento en la superación de la tarea de falsa creencia. Charman y Lynggaard (1998) utilizaron dibujos de pensamiento para acompañar los pensamientos del personaje de la tarea porque estos permitían a los niños prestar más atención a los conceptos y los ayudaban a solucionar correctamente la actividad. En esta misma línea, McGregor, Whiten y Blackburn (1998) utilizaron una estrategia de «imagen en la cabeza» y comprobaron que con ella los niños con TEA eran capaces de comprender el pensamiento de un personaje. Parsons y Mitchell (1999) comprobaron que el empleo de «bocadillos de pensamiento» reportaba mejores resultados aún, porque ayudaba a los niños a comprender mejor los pensamientos y las acciones de los personajes y favorecía la generalización de aprendizajes.

Por su parte, Steele, Joseph y Tager-Flusberg (2003) hicieron hincapié en otra variable de la enseñanza de la comprensión de estados mentales: la duración. Después de un año de intervención, informaron que dos tercios de los participantes de su estudio con TEA habían mejorado en la comprensión de los conceptos de TM evaluados, por lo que resaltaban los beneficios de incorporar períodos prolongados y regulares de enseñanza en la intervención con estos niños.

En definitiva, estos estudios indican que las estrategias y la metodología de enseñanza utilizadas inciden directamente en el rendimiento con que los niños con TEA superaban las tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. No obstante, el principal objetivo del proceso de enseñanza es conseguir la generalización de los aprendizajes. En este sentido, se ha de ayudar a estos niños a desarrollar –mediante la enseñanza de habilidades funcionales (por ejemplo, la comprensión de emociones y creencias)– otras habilidades que serán útiles en la vida adulta (como las habilidades sociales cotidianas). De ahí que los esfuerzos de la intervención en la TM se dirijan a la generalización de los aprendizajes.

La acción educativa para la generalización de aprendizajes es una de las razones por la que, en la actualidad, la intervención en niños con TEA adopta unas estrategias más amplias que las propias de la TM (Howlin, 2008), e incorpora, sobre todo, destrezas y habilidades sociales y de comunicación. Un claro ejemplo de ello son las conocidas historias sociales de Gray (2000) quien confía en la enseñanza de reglas sociales para mejorar y regular el comportamiento social en niños con TEA.

No obstante, la asociación específica entre el rendimiento para superar tareas que evalúa la habilidad de TM y los avances en otras áreas, como la de las habilidades sociales, ofrece resultados poco satisfactorios (Chin y Bernard-Opitz; 2000; Ozonoff y Miller, 1995).

Por su parte, Hadwin, Baron-Cohen, Howlin et ál. (1996) enseñaron explícitamente a niños con TEA (con una edad media de 9 años y con una edad mental verbal de 5 años)

la comprensión de emociones y creencias para mejorar sus capacidades en otras áreas. Los autores brindaron a los niños principios generales que los ayudaban a generalizar conceptos mentales específicos y no simples reglas instructivas para superar tareas. En su estudio, los autores adoptaron estrategias de intervención conductual, que incluían técnicas de modelado, incitación y preguntas, *feedback* inmediato y elogio. También se introdujeron procedimientos de intervención en diferentes niveles, de acuerdo con las habilidades iniciales medidas en los participantes. Así, cada ámbito o dimensión de intervención (comprensión de emociones, comprensión de creencias, desarrollo de juego de ficción) se estructuró en cinco niveles evolutivos, según la progresión que se observa en los niños con desarrollo típico. Después de ocho sesiones diarias de media hora, se afirmó que era posible enseñar a los niños con TEA a resolver tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias y que estos aprendizajes no se veían modificados por la introducción de tareas nuevas estructuralmente semejantes a las trabajadas y enseñadas a lo largo de un tiempo, incluso una vez transcurridos dos meses. Sin embargo, los efectos de la enseñanza no se generalizaron a otras tareas de dominios que no se habían enseñado específicamente. En este sentido, los autores se planteaban si los sujetos de la investigación habrían aprendido reglas con las que superar tareas, más que comprender los conceptos subyacentes a ellas.

En nuestra investigación, seguimos estas propuestas. Por consiguiente, utilizamos una perspectiva evolutiva de intervención a partir de una amplia gama de materiales, entre los que, como principal innovación, se añade un software educativo, que va dirigido a la enseñanza paso a paso de la comprensión de emociones y creencias y centra la intervención en enseñanzas o principios generales más que en reglas instructivas para superar tareas. El uso del ordenador en la enseñanza de niños con TEA proporciona múltiples ventajas (Golan y Baron-Cohen, 2006). Estudios previos han demostrado que el uso de medios informáticos y audiovisuales puede ayudar a las personas con TEA a resolver tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias (Silver y Oakes, 2001).

Por otro lado, los programas educativos para la comprensión de estados mentales deben orientarse a alcanzar procesos mentales superiores gracias a procesos básicos de relación e intercambio social. Esta relación entre procesos psicológicos mentales y básicos es la que está dificultada en el caso de las personas con TEA; estas personas necesitan aprender a regular su entorno social y a autorregular su propia conducta. Así, la intervención en niños con TEA requiere de un modelo educativo que, además de basarse en el principio de la estructuración, potencie la espontaneidad y proporcione oportunidades ricas y variadas al niño en su entorno social (Gómez, Sarriá, Tamarit et ál., 1996). Así pues, es importante integrar en las intervenciones las actividades coti-

dianas del niño con TEA en lugar de presentar solo aprendizajes durante instrucciones con pruebas con configuración clínica (Hwang y Hughes, 2000). Por eso, se hace necesaria una colaboración entre la teoría y la práctica de la TM, es decir, es necesario tender un puente entre los hallazgos empíricos de las dificultades de las personas con TEA y su posible impacto en los asuntos prácticos de la evaluación e intervención.

Desde esta perspectiva, la potencialidad de una enseñanza en contextos naturales de interacción social, combinada con una enseñanza mediada, es importante para un desarrollo personal eficaz (Gómez et ál., 1996). Quizá sea ahí donde la enseñanza de la comprensión de TM encuentra su mayor justificación. Es decir, entendemos que el aprendizaje de estrategias de interacción social y comprensión de estados mentales se genera a través de una acción guiada en entornos naturales y motivadores para el niño.

Así pues, en esta investigación hemos propuesto un programa de enseñanza guiado y sistemático para que los niños con TEA comprendan estados mentales y hemos intentado no limitar dicho proceso de enseñanza y aprendizaje al horario concreto de la intervención. En efecto, la comprensión de estados mentales es justamente eso, un proceso, y, por lo tanto, es permanente y no limitado. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de estados mentales es una construcción continuada que el niño realiza a lo largo de su propio desarrollo guiado por el maestro o adulto. Este artículo describe una experiencia didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de emociones y creencias en tres niños con TEA cuyo objetivo era ayudarlos a darse cuenta de que ellos son capaces de causar efectos en otras personas.

Diseño y metodología de investigación

Objetivos de investigación

Los objetivos de esta investigación son dos:

- Enseñar a tres alumnos con TEA a comprender emociones y creencias a partir de un proceso de intervención educativa que incluye el diseño y la implementación de materiales didácticos.
- Valorar los efectos de la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias en las habilidades sociales cotidianas de tres alumnos con TEA.

Participantes

En el estudio participaron dos niños, uno con trastorno generalizado del desarrollo no especificado y otro con síndrome de Asperger, y una chica con trastorno autista. Los participantes fueron seleccionados porque a) tenían un diagnóstico confirmado y actualizado de trastorno generalizado del desarrollo (TGD), b) sus diagnósticos eran distintos dentro de la categoría de TGD y c) tenían un índice de edad mental mayor de cuatro años de edad, ya que según Wimmer y Perner (1983) las personas con desarrollo típico alcanzan los conceptos de TM sobre esa edad. Por ello, se administró la adaptación española del test breve de inteligencia KBIT de Kaufman (1997). En la Tabla 1 se resumen las características de los participantes. Una vez seleccionados los sujetos que reunían tales criterios, se les presentó nuestro proyecto de investigación y se ofreció la participación y colaboración a los equipos directivos de los centros escolares donde se hallaban escolarizados y a los docentes encargados habitualmente de su intervención educativa. De igual forma, se invitó a las familias a participar en el estudio y a autorizar, mediante un proceso de consentimiento informado, la participación de sus hijos en el mismo.

TABLA 1. Características de los participantes*

	Sebastián	Fernando	Inmaculada
Diagnóstico	Síndrome de Asperger	TGD no especificado	Trastorno autista
Sexo	Hombre	Hombre	Mujer
Edad cronológica (años)	9	8	14
Índice mental verbal**	77	90	67
ci**	72	79	63

(*) Los nombres de los participantes no son reales.

(**) Puntuaciones típicas del test breve de inteligencia de Kaufman (KBIT).

Diseño

La intervención educativa en personas con TEA es compleja porque la respuesta educativa a esta población requiere adaptaciones según sus necesidades. Por tanto, la intervención debe ser individual y centrada en la persona.

En este sentido, para responder a los objetivos propuestos se utilizó un diseño de investigación de estudio de caso múltiple (Yin, 2003). Este diseño de investigación

es especialmente válido en estudios educativos cuando se quiere analizar una misma innovación con diferentes alumnos. Nos permitió resaltar las unidades de análisis (emociones y creencias, habilidades sociales cotidianas), determinar cómo los datos recogidos se vinculaban con los objetivos y presentar criterios para la interpretación de resultados.

Sesiones de evaluación

Se realizó una sesión de evaluación inicial y otra final de la comprensión de emociones y creencias antes y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas tuvieron lugar en el centro escolar de cada niño en una sesión de 45 minutos cada una. Durante las sesiones de evaluación, los niños realizaron las tareas propuestas comenzando por las emociones y terminando por las creencias. Las tareas tenían la misma estructura que las desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje aunque con dibujos y ejemplos distintos para evitar que el niño contestase más por memoria que por comprensión del contenido expuesto en la tarea. La puntuación otorgada en cada nivel se codifica en valores progresivos de superación de las tareas, como puede apreciarse en la tabla siguiente:

TABLA II. Codificación de los valores de rendimiento en la evaluación

Valor	Codificación
1	No supera ninguna de las tareas del nivel
2	No supera tres de las cuatro tareas del nivel
3	Supera dos de las cuatro tareas del nivel
4	Supera tres de las cuatro tareas del nivel
5	Supera todas las tareas del nivel

La valoración inicial de las habilidades emocionales y sociales de los participantes se tomó a partir de sus informes psicopedagógicos, que estaban actualizados en el momento de la investigación. Basándose en los resultados del IDEA (Inventario del Espectro Autista; Rivière, 2002), en estos informes se describían, entre otras, las características de los alumnos en sus habilidades de relación social, referencia conjunta y capacidad intersubjetiva y mentalista. Esta información nos sirvió para determinar qué necesidades educativas especiales tenían los alumnos en el área emocional y social que justificaban el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la recogida de información en la evaluación final, se realizó un protocolo

de entrevista, que atendiera a los mismos aspectos que se tuvieron en cuenta en la evaluación inicial, con los docentes y familiares (Tabla III), quienes informaban de posibles cambios producidos en estas habilidades tras el proceso de intervención educativa.

Procedimiento didáctico

La investigación tiene un carácter aplicado y contextual pues aplica procedimientos de mejora como tratamiento del estudio en situaciones naturales de aula. Antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje se realizó un seminario entre los docentes de los alumnos y el equipo investigador para reflexionar, aceptar y tomar decisiones sobre los recursos materiales elaborados y los principios de intervención que debían regir la práctica educativa. De igual forma, se desarrollaron planes de acción específicos para adaptar las propuestas consensuadas a la realidad de cada alumno. A partir de ahí, a lo largo de 11 semanas de intervención (dos sesiones de 30 minutos por semana), cada docente participante en la investigación puso en práctica el plan de acción.

Durante ese período se fueron haciendo un seguimiento y una recogida de datos, a través de la técnica de la observación participante y la entrevista, para analizar los fenómenos que se producían y sus efectos. Esta observación y la reflexión posterior permitieron reajustar los procesos de acción mediante reuniones con los docentes a lo largo del proceso, así como interpretar los beneficios que la intervención reportaba a los alumnos. La intervención educativa se desarrolló en el aula de referencia de los alumnos en un horario fijo y previamente planificado por los investigadores y los docentes. Utilizamos una perspectiva evolutiva de la intervención, ya que la secuencia de tareas que configuraba el material didáctico para la enseñanza y evaluación de emociones y creencias intentaba reproducir los pasos que dan los niños con desarrollo típico cuando adquieren esos conceptos. Asimismo, se adoptó una intervención estructurada y sistemática que incluía preguntas (por ejemplo: ¿cómo se siente Rosa cuándo es el día de su cumpleaños?; ¿por qué se siente alegre?), *feedback* (respuesta correcta o incorrecta) y explicación o elogio. Junto a ello, se intentó integrar la intervención en la planificación educativa del aula de manera transversal y constante. El hecho de que la propuesta educativa que planificamos fuera más allá de las condiciones experimentales para asentarse en situaciones reales y cotidianas fue fundamental para los aprendizajes que lograron los tres niños con TEA que han participado.

Instrumentos de recogida de datos

Material didáctico para la enseñanza y evaluación de emociones y creencias

El diseño de estos materiales ha seguido las aportaciones de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999). Los materiales comprenden tareas sobre la comprensión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo, así como una gran variedad de actividades, personajes y contextos para hacerlos adaptables a las necesidades y demandas de todo el continuo de alumnos con TEA.

Los materiales didácticos incluyen, como principal innovación, la enseñanza en un entorno multimedia-interactivo como apoyo al material impreso, con los objetivos de lograr una mayor motivación del alumnado promoviendo su interacción con los contenidos; favorecer la comprensión de emociones y adaptarse a las características comunicativas de los alumnos con TEA mediante el uso de representaciones analógicas y animadas. Los materiales diseñados e implementados se componían de las siguientes enseñanzas:

- Enseñanza de emociones:
 - Nivel 1. Enseñanza del reconocimiento facial y expresión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo mediante fotografías.
 - Nivel 2. Enseñanza del reconocimiento facial y expresión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo mediante dibujos.
 - Nivel 3. Enseñanza del reconocimiento y atribución causal de una expresión emocional en función de una situación.
 - Nivel 4. Enseñanza de la atribución causal de una expresión emocional en una situación de deseo.
 - Nivel 5. Enseñanza de la atribución causal de una expresión emocional en una situación de creencia verdadera o falsa.

FIGURA I. Nivel 1 de emociones



FIGURA II. Nivel 4 de emociones



- *La enseñanza de creencias* comprendía las siguientes:
 - *Nivel 1.* Enseñanza de la comprensión de que las personas pueden ver cosas distintas.
 - *Nivel 2.* Enseñanza de la comprensión de que las personas pueden ver la misma cosa, pero de distinta manera.
 - *Nivel 3.* Enseñanza de la comprensión de que las personas solo saben las cosas que ven.
 - *Nivel 4.* Enseñanza de la relación entre los conceptos de ver y saber para predecir la acción de un personaje.
 - *Nivel 5.* Enseñanza de la relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje.

FIGURA III. Nivel 1 de creencias

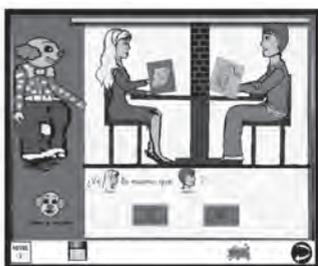


FIGURA IV. Nivel 5 de creencias



Entrevistas

Para obtener información sobre la existencia de posibles cambios positivos en las habilidades sociales de los participantes en la investigación, elaboramos e implementamos una entrevista semiestructurada al docente que había intervenido con el alumno con TEA. Para evitar el sesgo de contestación de los docentes que conocían de una manera profunda los objetivos y el proceso llevado a cabo, se extendió esta entrevista a uno de los miembros de la familia (en los tres casos de estudio se entrevistó a la madre). Además, esto nos permitió conocer la cantidad y calidad de algunos componentes de las habilidades sociales desarrollados en un contexto distinto al de la intervención: el hogar. La entrevista es el instrumento idóneo para recoger las percepciones, el punto de vista y las experiencias de personas implicadas en el día a día del alumno con TEA. Los temas de las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo en el centro escolar del niño a partir de citas concertadas a tal efecto, fueron planificados de antemano. Así, partiendo de los objetivos de estudio, el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado

a cabo y la consideración de los múltiples aspectos que componen las habilidades sociales, que se habían tenido en cuenta en la evaluación inicial a partir del IDEA (Rivière, 2002), planificamos una serie de ítems estructurados en tres bloques: habilidades básicas de relación social, habilidades de referencia conjunta y habilidades de capacidad intersubjetiva. El análisis de datos se ha realizado a partir de una matriz de contenido delimitada en función de los componentes de las habilidades sociales que queríamos valorar. A partir de aquí, de cada entrevista se han extraído los comentarios y experiencias más significativas en relación con los objetivos de investigación. La siguiente tabla muestra la relación entre preguntas, componentes y objetivos de valoración de habilidades en la que nos centramos en este artículo:

TABLA III. Preguntas de la entrevista

Componente de habilidades sociales	Objetivo	Preguntas
Habilidades básicas de relación social	Valorar la capacidad del niño para desarrollar interacciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se relaciona el niño más con los demás? • ¿Ha aumentado la frecuencia de interacciones espontáneas? • ¿Ha mejorado la calidad de las interacciones? ¿Se aprecian sutilezas y dinamismos? • ¿Has notado algún cambio en el niño respecto al inicio de interacciones espontáneas?
Habilidades de referencia conjunta	Valorar la capacidad del niño para compartir gestos, miradas y emociones con los demás	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Te mira más a la cara? • ¿Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado? • ¿Se interesa por lo que hacen (juegos) los demás? • ¿Has notado algún cambio en el niño respecto a compartir emociones contigo o con otras personas?
Habilidades de capacidad intersubjetiva	Valorar la capacidad del niño para reconocer, nombrar y comprender estados mentales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que ha mejorado su capacidad para expresar emociones de forma espontánea? • ¿Reconoce las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea? • ¿Es capaz de adecuar su conducta en función de sus emociones? • ¿Emplea más términos como contento, triste, creer, pensar... para referirse a sí mismo y a los otros?

Resultados

Caso I: Sebastián

Antes del proceso de intervención tenía adquirida la capacidad de reconocer las expresiones faciales de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo a través de fotografías y dibujos. Asimismo, era capaz de entender los principios de que las personas pueden ver cosas distintas y de que, además, pueden verlas de distinta manera. Tras el proceso de intervención educativa, se aprecian notables progresos. Estos han sido más patentes en la comprensión de emociones, donde se constatan

mejores resultados en tareas que evalúan la capacidad de reconocer y explicar emociones básicas asociadas a una situación. Igualmente, obtuvo mejores resultados en la comprensión de que los deseos y las creencias pueden causar emociones. Avances más sutiles se comprueban para la comprensión de creencias, ya que si bien superó los niveles concernientes a la enseñanza de los principios de que «ver hace saber» y de que las personas solo saben las cosas que ven, no avanzó en su rendimiento de la tarea de falsa creencia.

GRÁFICO I. Rendimiento en emociones (Sebastián)

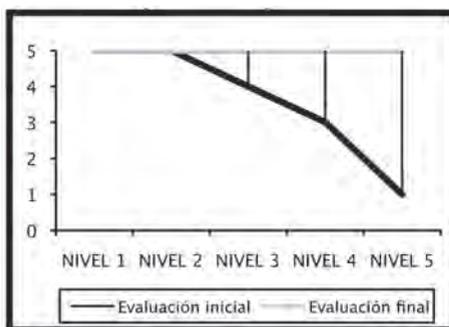
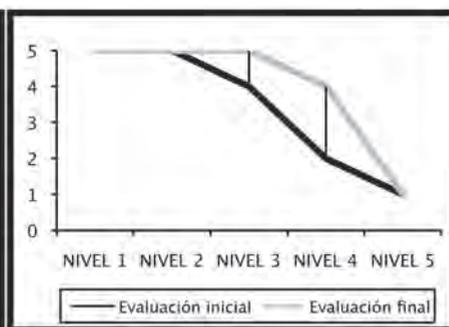


GRÁFICO II. Rendimiento en creencias (Sebastián)



En cuanto a los resultados obtenidos en la entrevista sobre habilidades sociales, su maestra y su madre nos informaron de algunos cambios, pocos, pero importantes:

- Para el área de habilidades básicas de relación social, mejoró sus competencias en espontaneidad, frecuencia y calidad de sus relaciones con los iguales y los adultos, presentando una motivación definida por relacionarse con los demás:

Maestra: He apreciado un cambio muy importante, y es que ahora busca al adulto en momentos de conflicto, cosa que antes no hacía.

Aun así, Sebastián no mostraba cambios por lo que se refiere a entablar relaciones fluidas, puesto que se le escapan las sutilezas y los dinamismos que subyacen a ellas.

- Para el área de habilidades de referencia conjunta, tras el proceso de intervención educativa, obtuvo mayor puntuación en su habilidad para compartir miradas de referencia conjunta, atención e interés sobre situaciones emocio-

nales. Además, mejoró su habilidad para compartir emociones con los demás y se mostraba más interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona en una situación de empatía.

Madre: Ahora se fija más en las expresiones de las personas, cosa que antes no hacía pues se fijaba en las expresiones de los demás puntualmente, pero no como norma.

- Para el área de habilidades de capacidad intersubjetiva, la docente y la madre apreciaban unos valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales, asociándolos a situaciones concretas y respondiendo ante ellos.

Maestra: El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias lo ha ayudado a generalizar situaciones y a expresar emociones, pues antes solo era capaz de expresar la emoción de alegría.

Además, también se constata una mayor utilización de términos mentales (*contento, triste, creer, pensar...*) en las interacciones con los adultos.

Caso 2: Fernando

La evaluación inicial informaba que era capaz de discernir las emociones de alegría y tristeza. En cambio, tenía más dificultades para reconocer, nombrar y clasificar las emociones de enfado y miedo. Debido a esta dificultad, cometía fallos al determinar la emoción que expresaba un personaje en una determinada situación. En cambio, presentaba mayor capacidad para discernir la emoción que acompaña a una situación de deseo cumplido o incumplido, si bien no llegaba a dominarla perfectamente. Y por último, no era capaz de enjuiciar la emoción que un personaje expresa ante una situación de creencia verdadera o falsa. Tras el proceso de intervención, fue capaz de reconocer, nombrar y clasificar las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo a partir de fotografías y dibujos. Esto lo ayudó a discernir mejor la emoción que expresa un personaje en una determinada situación, pero no llegó a alcanzar totalmente este aprendizaje. Fue capaz de adquirir la capacidad de diferenciación emocional ante situaciones de deseo cumplido o incumplido y a pesar de que seguía presentando dificultades para determinar la emoción que se origina en un personaje ante un estado de creencia verdadera o falsa, obtuvo mejores resultados que antes del proceso de intervención.

La evaluación inicial de la comprensión de creencias mostraba su capacidad para comprender que las personas pueden ver cosas distintas y que, además, pueden verlas de distinta forma. En cambio, no poseía la capacidad de comprender las relaciones existentes entre ver y saber, por lo que tenía dificultades para anticipar la conducta de un personaje a partir de una situación de creencia verdadera y falsa. Tras el proceso de intervención, llegó a superar las tareas que evalúan la relación que existe para un personaje entre los conceptos de ver y saber, pero no llegó a superar los niveles que evaluaban la comprensión de la predicción de la acción de un personaje a partir de una situación de creencia verdadera y falsa, aunque su rendimiento fue notablemente mayor.

GRÁFICO III. Rendimiento en emociones (Fernando)

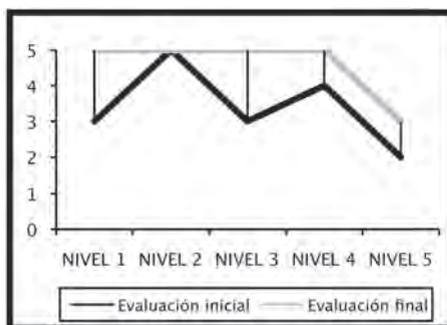
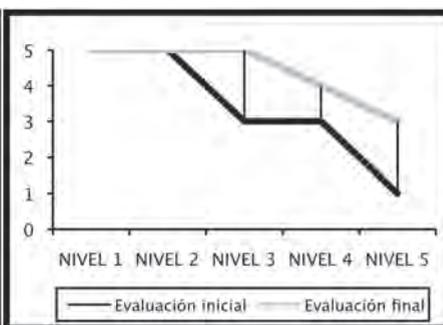


GRÁFICO IV. Rendimiento en creencias (Fernando)



En cuanto a los resultados obtenidos en la entrevista sobre habilidades sociales, la docente y la madre percibieron los siguientes cambios en el niño:

- En el área de habilidades básicas de relación social, Fernando presentaba graves dificultades para acercarse, relacionarse e interactuar con sus iguales u otras figuras adultas distintas de la madre. Tras el proceso de enseñanza, seguía manifestando esta dificultad pero, según nos informaron su maestra y su madre, mejoró cualitativamente su capacidad para relacionarse e iniciar interacciones con otros en situaciones no organizadas y de forma espontánea, aunque estas seguían siendo variables en su frecuencia, ya que estaban en función del contexto y de con quién interactuaba. Su maestra nos contó la siguiente anécdota que puede ser significativa:

Maestra: Después de casi seis años con el niño, este ha tenido una muestra de afecto espontánea. El otro día hicimos un simulacro de incendios en el que los bomberos me tenían que rescatar. Cuando volví hubo niños que se acercaron a darme abrazos. Me di cuenta de que Fernando estaba al lado mío balanceándose. Le pregunté que si quería darme un abrazo y me dijo que sí. Me lo dio él solo y se fue con una cara de alegría grandísima.

- En el área de habilidades de referencia conjunta, presentaba dificultades para mirar y atender los gestos y miradas de los demás con el objetivo de comprender situaciones. Al final del proceso de enseñanza, presentaba mejoras cualitativas en su motivación para mirar y atender gestos, expresiones y miradas significativas de los otros en situaciones simples e interactivas:

Madre: He notado que ahora se fija más en las expresiones de las caras para intentar comprender las situaciones. Por ejemplo, me mira más a la cara para comprobar si apruebo o no ciertos comportamientos suyos.

- En el área de habilidades de capacidad intersubjetiva, Fernando tenía graves dificultades. Por ejemplo, presentaba poca capacidad para compartir experiencias y emociones con otras personas. La enseñanza seguida no consiguió erradicar estas dificultades, pero según los comentarios de su maestra y su madre sí que lo ayudó en ciertos aspectos. En este sentido, destacan un cierto aumento de la frecuencia para compartir emociones e informan de un cambio positivo en su capacidad para nombrar expresiones emocionales y adecuar su conducta en función de los estados de ánimo de los otros:

Maestra: Fernando ha aprendido a diferenciar y anticipar nuestros estados de ánimo. Por ejemplo, sabe que si se porta mal me voy a enfadar. Antes, eso raramente lo manifestaba.

Además, existe tras el proceso de enseñanza y aprendizaje utiliza más términos mentales y emocionales, como *contento* y *triste* y lo hace con más frecuencia.

Caso 3: Inmaculada

Inmaculada partía de unos niveles elevados en las tareas de reconocer, nombrar y clasificar las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo, pero no llegaba a dominarlas. Más dificultades presentaba para superar tareas que evaluaban juicios de emoción basados en

situaciones, deseos y creencias. Tras el proceso de intervención, fue capaz de superar las tareas sobre el reconocimiento, clasificación y nombramiento de las emociones básicas. También fue capaz de determinar la emoción de un personaje en una situación determinada y de reconocer la emoción que acompaña a situaciones de deseo cumplido o incumplido. Partía de una situación inicial en la que no comprendía que los estados de creencia pueden causar emociones. Al final del proceso educativo, obtuvo un rendimiento alto en tareas que evalúan el aprendizaje de esta capacidad, pero no llegó a adquirirlo en profundidad.

En cuanto a la comprensión de creencias, antes de iniciar el proceso de enseñanza, tenía adquirido el aprendizaje de que las personas pueden ver cosas distintas y que, además, pueden verlas de manera diferente, pero no era capaz de comprender la relación entre los conceptos de ver y saber, como tampoco lo era de predecir la acción de un personaje en función de la existencia de un estado de creencia verdadero o falso. Tras el proceso de intervención educativa, fue capaz de comprender que las personas saben lo que ven, con lo que superó las tareas elaboradas a tal efecto. En cuanto a las tareas consistentes en predecir la acción de un personaje en función de una creencia verdadera o falsa, mejoró sus niveles pero no llegó a superarlos.

GRÁFICO V. Rendimiento en emociones (Inma)

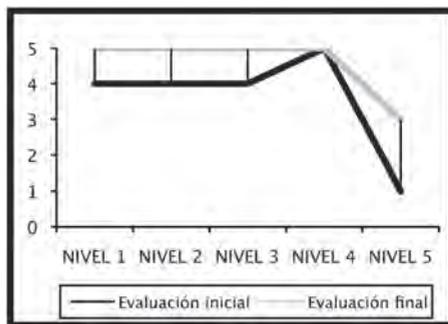
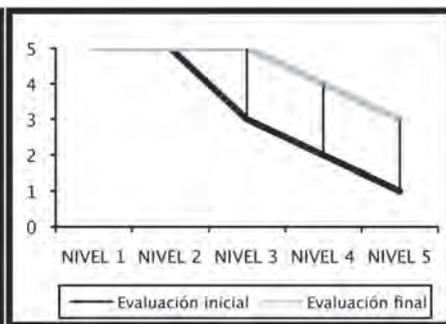


GRÁFICO VI. Rendimiento en creencias (Inma)



En cuanto a los resultados obtenidos en la entrevista realizada a su maestra y a su madre sobre sus habilidades sociales, se perciben ciertos aspectos positivos que merecen ser destacados:

- Para el área de habilidades básicas de relación social, su madre destacó una cierta disminución de su propensión a la soledad, al tiempo que aumentó la frecuencia espontánea de sus relaciones con los demás. Su maestra coincidía en esta valoración:

Maestra: El principal cambio que he notado es que ahora es más espontánea en las interacciones con los demás.

- Para el área de habilidades de referencia conjunta, aunque se mantuvo en unos niveles cercanos al momento inicial y continuaba presentando dificultades para compartir experiencias o acciones con los demás y para atender los gestos y miradas del otro a la hora de comprender y explicar una situación, los resultados de la entrevista nos informan que ha aumentado su capacidad para interesarse por los gestos faciales de los demás:

Madre: Me llama la atención que ahora me mira más a la cara cuando expreso una emoción.

Maestra: Ahora es como si se fijara más en las caras y prestara más atención a las emociones.

- Respecto al área de capacidad intersubjetiva, los principales avances se manifestaron en su capacidad para percibir las emociones y sentimientos de los demás. Así, fue capaz de mejorar las dificultades que tenía para regular su conducta en situaciones interactivas utilizando e interpretando gestos comunicativos:

Madre: Su padre rompió un queso al abrirlo del paquete y manchó toda la cocina. Estaba cabreado y hablaba fuerte. De repente Inmaculada me preguntó: «¿Es que el papá está enfadado porque ha manchado toda la cocina?».

Maestra: He notado que, dentro de su rigidez, ha mejorado su comprensión de situaciones las sociales.

Discusión de resultados

La suma de las puntuaciones directas en la superación de tareas que evalúan la capacidad de atribuir emociones y creencias muestra que los tres alumnos fueron capaces de mejorar dicha capacidad tras el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación con la superación de tareas sobre la atribución de emociones, Sebastián obtuvo una mejora en puntuación directa de «+7», Fernando de «+6» e Inmaculada de «+5». Aun-

que las limitaciones metodológicas de la investigación no nos permiten generalizar estos resultados, los hallados aquí confirman aquellas investigaciones (Wright, Clarke, Jordan et ál., 2008) que sugieren que los niños con cuadros diagnósticos cuyos síntomas estén situados en el extremo de menor severidad del continuo del espectro autista se muestran más capaces de superar tareas de atribución de emociones. Sin embargo, estos resultados no se obtienen en las tareas de atribución de creencias. Es posible que la mayor implicación cognitiva que requiere la superación de estas incida decisivamente en los resultados alcanzados por los alumnos tras el proceso de intervención, lo que explicaría que Sebastián, el niño con menor nivel de capacidad intelectual (Tabla 1), haya avanzado menos en comparación con los otros dos alumnos. Además, en los resultados de estas tareas no hay que despreciar el efecto de la edad y la madurez (Steele, Minshew, Luna et ál., 2007) que puede explicar, también, la razón por la que Sebastián, el niño de menor edad cronológica, obtuvo un progreso menos destacado en la atribución de creencias. No obstante, las investigaciones científicas previas (Howlin, 2008) sobre este asunto no dejan claro qué variables relacionadas con el niño permiten predecir el resultado de los procesos de intervención sobre las capacidades de atribución de emociones y creencias, lo que demanda más investigaciones en esta línea.

Por otro lado, aunque en la actualidad se siguen produciendo muchos debates en torno a las bases neurológicas que participan en las dificultades para la comprensión de estados mentales, se acepta que estas dificultades tienen un impacto negativo en el funcionamiento diario de las personas con TEA. En esta investigación, el análisis de las entrevistas realizadas a docentes y familiares sugiere que los avances de los alumnos en la superación de tareas de atribución de emociones y creencias se han visto reflejados en conductas cotidianas que, antes del proceso de intervención educativa, sus maestros y familias no percibían. En relación con la mejora hallada en habilidades básicas de relación social, las tareas que conformaban el proceso de enseñanza y aprendizaje aludían a situaciones cotidianas de niños en edad escolar y, por tanto, su superación conllevaba el aprendizaje de estrategias y herramientas de interacción social. Además, el proceso de enseñanza aprovechaba situaciones reales que vivían los alumnos para apoyar la enseñanza de estas habilidades, lo que pudo influir de manera decisiva en esos aprendizajes. Por lo que se refiere a las habilidades de capacidad intersubjetiva, la enseñanza de la percepción, identificación y reconocimiento emocional a partir de expresiones faciales contribuyó a que, tras el proceso de intervención, los alumnos se fijaran y prestaban más atención a las caras de las personas. Es posible

que la enseñanza facilitara el desarrollo de la capacidad para comprender que el rostro de la persona puede ofrecer información valiosa para anticipar acciones, comportamientos o emociones. Por último, la enseñanza de la capacidad de atribuir emociones y creencias tuvo un impacto más directo en las habilidades de capacidad intersubjetiva, ya que se articulaba en torno a la capacidad para reconocer, nombrar y comprender estados mentales. Así, de las opiniones de docentes y familiares, podemos deducir prudentemente que los tres alumnos generalizaron algunas de las habilidades de capacidad intersubjetiva enseñadas.

Conclusiones

Esta investigación desarrolló un proceso de enseñanza de emociones y creencias con tareas similares a las propuestas por Hadwin et ál. (1996). No obstante, este estudio se ha caracterizado por que el período destinado al proceso de enseñanza y aprendizaje fue cuantitativamente mayor (un trimestre escolar), se utilizaron materiales informáticos para la enseñanza y se combinó un modelo educativo de enseñanza de emociones y creencias estructurado con otro que potenciaba la espontaneidad (el alumno era quien iniciaba las interacciones) para proporcionar oportunidades ricas y variadas al alumno en su entorno social. Los avances que se constatan en los alumnos con TEA participantes tras los tres meses de intervención educativa nos muestran que los procesos de intervención en personas con TEA son largos, complejos y, sobre todo, exigen paciencia.

No obstante, no cabe esperar resultados milagrosos de la intervención educativa en personas con TEA, como hemos podido comprobar en los resultados de esta investigación, de acuerdo con los cuales los progresos obtenidos en cuanto a la mejora de las habilidades emocionales y sociales han sido lentos y poco pronunciados; esto se ha podido observar en que el rendimiento de los alumnos variaba poco respecto a la comprensión de las emociones en función de una situación de creencia; lo mismo sucedía con los cambios en las habilidades sociales. No obstante, aunque el valor absoluto de esos resultados haya sido poco pronunciado, su valor relativo ha sido muy importante, ya que los cambios y mejoras en la competencia emocional y social, por mínimos que sean, posibilitan a estas personas el acceso a un «nuevo mundo» de significados. Esto se ha comprobado a partir de los comentarios de los docentes y de las

familias de los tres alumnos, que describieron comportamientos y conductas respecto a la comprensión emocional y social que antes no manifestaban. Creemos que es ahí donde radica la importancia de los resultados de esta investigación.

Por otro lado, el hecho de utilizar materiales didácticos en formato impreso e informático de una manera sistemática e integrada ha podido estimular el desarrollo de estas habilidades en el niño con TEA.

Además, concebir la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias no solo como una superación de determinadas tareas, sino más bien como una «posibilidad» de mejorar las habilidades sociales de los niños con TEA y, por ello, su calidad de vida, llevó a considerar el proceso de intervención, no como una parcela analítica y desligada del conjunto de enseñanzas y aprendizajes de los alumnos, sino como una parte integrada de este.

En este sentido, y desde la perspectiva de los modelos de intervención en personas con TEA, esta investigación ha pretendido primar la adecuación del proceso de intervención educativa al alumno con TEA. Por ello, la investigación intentó cuidar el ambiente físico, a partir de los recursos materiales, formativos y personales, y el ambiente escolar, a partir de la adecuación a las necesidades e intereses del alumno. En primer lugar, partíamos de la convicción de que enseñar a comprender emociones y creencias a quien tiene dificultades en su motivación interna para adquirir dichos significados es complejo y, al mismo tiempo, de la defensa apasionada de que todos los niños son educables, independientemente de la severidad de sus dificultades.

Las características de los alumnos de esta investigación, comunes a las definidas para las personas con TEA, nos conminaba a desarrollar un proceso de enseñanza claro, preciso, concreto, relevante, funcional y estructurado al espacio y al tiempo, pues era necesario proporcionar ambientes estructurados y predecibles y contextos directivos de aprendizaje en el proceso de intervención educativa en niños con TEA. Esto se hacía con el objetivo de que, en un primer momento, el alumno adquiriese herramientas y posibilidades –es decir, oportunidades– de lograr una generalización limitada de lo aprendido, para que, tras el período de enseñanza, fuera capaz de retener los aprendizajes en la comprensión de emociones y creencias en situaciones iguales a la enseñanza. Como puede observarse en los resultados de la superación de tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias, el procedimiento analítico de enseñanza ayudó al aprendizaje de esos significados. Pero el proceso de intervención educativa debe programarse para la adquisición de capacidades y habilidades nuevas y su generalización funcional a los contextos adecuados, por lo que sus pretensiones iban más allá, es decir, no se pretendía únicamente que el alumno fuese capaz de mejo-

rar sus resultados para superar tareas de comprensión de emociones y creencias, sino que dichos aprendizajes se generalizaran, de manera amplia, a otras áreas y contextos cotidianos.

Desafortunadamente, al igual que investigaciones previas (Hadwin et ál., 1996; Chin y Bernard-Opitz, 2000), constatamos la dificultad de los tres alumnos con TEA a la hora de extrapolar su mejora en el rendimiento para superar tareas a situaciones de la vida real y cotidiana. Sin embargo, los comentarios de los docentes y familiares nos hacen reflexionar sobre la metodología de enseñanza que se siguió en estudios previos. Difícilmente podemos pedir a un niño que extrapole a la vida real lo aprendido en situaciones de laboratorio, sobre todo si los significados que ha de aprender son, en cierta manera, incomprensibles para él o no tienen todo el sentido deseado. Pensamos que en los cambios positivos en las habilidades sociales y emocionales de los tres alumnos con TEA participantes ha podido influir la asociación de una enseñanza estructurada con el fomento de las enseñanzas en contextos naturales, como la escuela.

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman los hallados por Prior, Dahlstromm y Squires (1990) y Klin y Volkmar (2000) quienes destacan la importancia de que la intervención educativa en niños con TEA se desarrolle en períodos prolongados, sistemáticos y regulares. Además, creemos que el entusiasmo y compromiso de los docentes para con la educación de su alumnado con TEA fue fundamental para el proceso

Quizá la clave en la intervención educativa en alumnos con TEA sean los procesos de interacción que se establecen entre los maestros, los contenidos de aprendizaje, el ambiente y los alumnos. En este sentido, el estudio profundo de esos procesos y su relación con el desarrollo educativo de estos alumnos es una de las principales líneas de investigación futuras.

Limitaciones del estudio

Primero, somos conscientes de que en el proceso educativo y madurativo de las personas con TEA pueden influir multiplicidad de factores y variables, por lo que los cambios en el rendimiento de los alumnos, tanto en la comprensión de emociones y creencias como en las habilidades sociales y emocionales cotidianas, pueden no deberse, exclusivamente, al proceso de intervención llevado a cabo. Segundo, el hecho de no incorporar de una manera activa a las familias en la intervención ha

podido influir en los resultados. Tercero, la evaluación de habilidades sociales puede resultar sesgada debido a que se han tenido en cuenta las opiniones y apreciaciones de los docentes de los alumnos que, además, participaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se ha de tener presente la subjetividad en estos resultados. Finalmente, ya que el estudio incluye a tres alumnos, los resultados pueden ser únicamente descriptivos. De ahí, que no se pueda generalizar los resultados a toda la población de personas con TEA.

Referencias bibliográficas

- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. Y FRITH, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- BOWLER, D. Y STROM, E. (1998). Elicitation of First Order 'Theory of Mind' in Children with Autism. *Autism*, 2 (1), 33-44.
- CHARMAN, T. Y LYNGGAARD, H. (1998). Does a Photographic Cue Facilitate False Belief Performance in Subjects with Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 33-42.
- CHIN, H. Y. Y BERNARD-OPITZ, V. (2000). Teaching Conversational Skills to Children with Autism: Effect of the Development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 569-583.
- GOLAN, O. Y BARON-COHEN, S. (2006). Systemizing Empathy: Teaching Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism to Recognize Complex Emotion Using Interactive Multimedia. *Development and Psychopathology*, 18, 591-617.
- GÓMEZ, J. C., SARRIÁ, E., TAMARIT, J., BRISO, A. Y LEÓN, E. (1996). *Los inicios de la comunicación. Estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: CIDE.
- GRAY, C. (Ed.). (2000). *The New Social Story Book: Illustrated Edition*. Arlington (Texas): Future Horizons.
- HADWIN, J., BARON-COHEN, S., HOWLIN, P., Y HILL, K. (1996). Does Teaching Theory of Mind Have an Effect on the Ability to Develop Conversation in Children with Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27 (5), 519-537.
- HAMLIN, D. (1978). *Experience and the Growth of Understanding?* London: Routledge & Kegan Paul.

- HOWLIN, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una «teoría de la mente»? *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (2), 74-89.
- BARON-COHEN, S. Y HADWIN, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-Read: a Practical Guide*. Chichester (United Kingdom): John Wiley & Sons.
- HWANG B. Y HUGHES, C. (2000). The Effects of Social Interactive Training on Early Social Communicative Skills of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 331-343.
- KAUFMAN, A. S. Y KAUFMAN, N. L. (1997). *KBIT: Test Breve de Inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA.
- KLIN, A. Y VOLKMAR, F. R. (2000). Treatment and Intervention Guidelines for Individuals with Asperger Syndrome. En A. KLIN, F. R. VOLKMAR Y S. S. SPARROW, *Asperger Syndrome* (pp. 340-366). New York: The Guilford Press.
- MCGREGOR, E., WHITEN, A. Y BLACKBURN, P. (1998). Transfer of the Picture-in-the-Head Analogy to Natural Contexts to Aid False Belief Understanding in Autism. *Autism*, 2, 367-387.
- OZONOFF, S. Y MILLER, J. N. (1995). Teaching Theory of Mind: A New Approach to Social Skills Training for Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- PARSONS, S. Y MITCHELL, P. (1999). What Children with Autism Understand about Thoughts and Thought Bubbles. *Autism*, 3, 17-38.
- PRIOR, M., DAHLSTROMM, B. Y SQUIRES, T. (1990). Autistic Children's Knowledge of Thinking and Feeling States in Other People. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 587-601.
- RIVIÈRE, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec.
- SILVER, M. Y OAKES, P. (2001). Evaluation of a New Computer Intervention to Teach People with Autism or Asperger Syndrome to Recognize and Predict Emotions in Others. *Autism*, 5, 299-316.
- STEELE, S., JOSEPH, R. M. Y TAGER-FLUSBERG, H. (2003). Developmental Change in Theory of Mind Abilities in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 461-467.
- MINSHAW, N. J., LUNA, B. Y SWEENEY, J. A. (2007). Spatial Working Memory Deficits in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37 (4), 605-612.
- TAMARIT, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*, 40 (1), 181-186.
- TIRAPU-USTÁRROZ, J., PÉREZ-SAYES, G., EREKATXO-BILBAO, M. Y PELEGRÍN-VALERO, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8), 479-489.

- WIMMER, H. Y PERNER, J. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 41-68.
- WRIGHT, B. CLARKE, N., JORDAN, J., YOUNG, A. W., CLARKE, P., MILES, J., NATION, K., CLARKE, L. Y WILLIAMS, C. (2008). Emotion Recognition in Faces and the Use of Visual Context Vo in Young People with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Autism*, 12, 607-626.
- YIN, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks (California): Sage.

Dirección de contacto: Salvador Alcaraz García. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30100 Espinardo (Murcia), España. E-mail: sag@um.es

Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006¹

School Choice and the Influence of Immigration on Spanish Educational Achievements in the 2006 PISA

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-083

Javier Salinas Jiménez

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada IV (Economía Política y Hacienda Pública). Madrid, España.

Daniel Santín González

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada VI (Hacienda Pública y Sistema Fiscal). Madrid, España.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los efectos que la inmigración tiene en los resultados académicos de los estudiantes en España; así, se pretende indagar si la concentración de inmigrantes en determinados centros supone una caída en el rendimiento académico tanto de los alumnos españoles como de los propios inmigrantes. También se estudiará si los inmigrantes disponen de las mismas oportunidades que los alumnos nativos tanto en la selección escolar (centro público o centro concertado), como en los resultados académicos que alcanzan en comparación con los nativos. Para analizar estos aspectos se utiliza el modelo de Heckman (1979). El objetivo de esta metodología es controlar si la elección entre escuela pública o concertada es una decisión endógena que depende de determinadas variables socioeconómicas, lo cual evita los sesgos derivados de las diferentes características de los alumnos de unos y otros centros debida a dicha selección en la estimación de la función de producción educativa. Para realizar este estudio se utilizarán los datos de España del Informe PISA 2006. Los resultados muestran que la probabilidad de asistir

⁽¹⁾ Los autores agradecen los valiosos comentarios de dos evaluadores anónimos y la financiación recibida de la Fundación Alternativas y del Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto ECO 2009-13864-C03-02).

a una escuela concertada disminuye significativamente con el nivel de ingresos familiar y con el hecho de ser inmigrante. Además, los inmigrantes escolarizados en centros públicos presentan resultados que son significativamente más bajos en las tres pruebas objetivas. Bajas concentraciones de inmigrantes en la escuela concertada conllevan efectos positivos en los resultados de los alumnos inmigrantes; sin embargo, estos desaparecen y se vuelven negativos cuando su concentración aumenta. La concentración de inmigrantes tiene un efecto significativamente negativo en los alumnos nativos, efecto que es mayor en la escuela pública que en la concertada. Es necesario hacer más investigaciones para lograr una asignación óptima de alumnos por escuela que no dañe ni la libertad de elección escolar ni la igualdad de oportunidades educativas.

Palabras clave: selección escolar, inmigración, logros académicos, funciones de producción educativa, igualdad de oportunidades educativas, efecto compañeros, economía de la educación.

Abstract

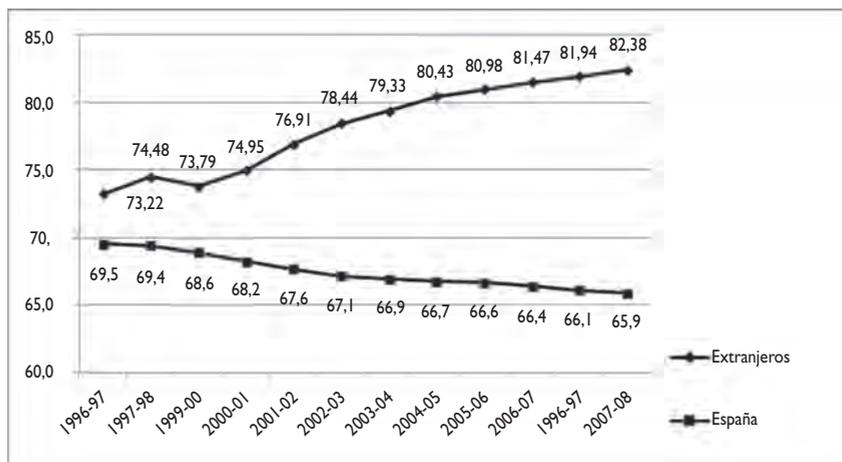
The aim of this paper is to examine the effects of school choice and the influence of immigration on Spanish educational achievement. Therefore, the authors seek to ascertain whether the concentration of immigrants in certain schools implies a decrease in educational achievement for Spanish students as well as for immigrant students. There is also some question about whether immigrants and native students are treated with equality of educational opportunities in both school choice (i.e., choosing between public schools and publicly financed private schools) and educational scores. The Heckman (1979) model is employed. The object of this methodology is to control whether or not the choice between public and publicly funded private schools is an endogenous decision depending on a number of socioeconomic variables. Heckman's model makes it possible to avoid a biased estimation of the educational production function stemming from the different characteristics of students of both school types, primarily originated by school choice. Spanish data from the 2006 PISA report are used. The results show that the probability of attending a publicly financed private school decreases with family income and immigrant status. Moreover, immigrant students attending public schools display significantly lower scores on all three tests administered in the 2006 PISA. Low immigrant concentration in publicly financed private schools is found to make for positive effects on immigrant students' scores; these effects disappear when the immigrant student percentage increases. The concentration of immigrants has a significantly negative effect on native students, and the negative effect is greater in public schools than in publicly funded private schools. More research is needed in order to find an optimal allocation of students in schools, so as to uphold both a freedom to choose one's school and equality of educational opportunities.

Key words: school choice, immigration, academic achievement, educational production functions, equal educational opportunities, peer influence, economics of education.

Introducción

El número de alumnos no universitarios de origen inmigrante en el sistema educativo español ha experimentado un fuerte aumento en la última década: desde el curso 1996-97 hasta el curso 2007-08 se ha multiplicado por más de 10. Este aumento se ha visto acompañado por una concentración creciente de los alumnos inmigrantes en las escuelas públicas frente a los centros privados concertados. El Gráfico 1 muestra cómo en el curso 1996-97, del total de alumnos inmigrantes, aproximadamente el 73% cursaba sus estudios en centros públicos mientras que el 27% restante lo hacía en centros privados; en el curso 2007-08 estas cifras han evolucionado hacia una mayor concentración de los alumnos inmigrantes en los centros públicos, que constituye el 82,43% frente al 17,57% en los centros privados. En el mismo sentido, mientras que el 69,5% de los alumnos españoles cursaba sus estudios en centros públicos en el curso 1996-97, solo el 65,9% lo hacía en este tipo de centros en el curso 2007-08.

GRÁFICO 1. Porcentaje de alumnado extranjero y español en centros públicos (respecto al total de alumnado extranjero y español respectivamente) en Enseñanzas de Régimen General



Fuente: MEC, 2008.

En definitiva, los datos muestran que el aumento del número de alumnos inmigrantes ha ido acompañado de una concentración muy notable de estos en la escuela pública, a pesar de que la Ley Orgánica de Educación (LOE) en su artículo 87.1 esta-

blece que los alumnos con mayores necesidades deben ser distribuidos entre centros públicos y concertados de acuerdo con porcentajes establecidos por las administraciones educativas.

En este contexto, el objetivo de este artículo es analizar los efectos de la inmigración en la elección escolar y en los resultados académicos de los estudiantes en España. Para ello, en primer lugar, se analizará si la elección entre escuela pública y concertada es una decisión exógena o si los padres llevan a cabo una selección influida por las características de los centros cuando eligen la titularidad de la escuela a la que asistirán sus hijos. A continuación se examinará si, una vez tenidas en cuenta las diferencias socioeconómicas y escolares entre los alumnos nativos y los inmigrantes, permanecen o desaparecen las disparidades observadas en los resultados en pruebas objetivas a favor de los nativos. Por último se estudiará cómo afecta la concentración de inmigrantes –tanto en los centros públicos como en los concertados– al rendimiento académico de los propios alumnos inmigrantes y de los alumnos españoles que comparten aula con ellos.

Para contestar a estas preguntas hemos organizado el artículo de la siguiente manera. En el segundo epígrafe se muestran las diferencias observadas, en los dos últimos informes PISA –2003 y 2006–, en el rendimiento académico de los distintos tipos de alumnos, en función de su origen y de la titularidad de su centro. En esa sección se plantean algunas hipótesis que podrían explicar tal resultado. En el tercer apartado, se discute el marco teórico y la metodología para llevar a cabo las estimaciones del rendimiento académico teniendo en cuenta que los alumnos pueden estar autoseleccionados en función de sus características socioeconómicas tanto en las escuelas públicas como en las concertadas. En el cuarto apartado se presentan la base de datos y las variables utilizadas en el análisis empírico y se abordan y comentan los principales resultados. En el último, se concluye con algunas reflexiones sobre las implicaciones que los resultados de este trabajo pueden suponer para la política educativa.

Resultados educativos de los alumnos nativos e inmigrantes en las escuelas públicas y concertadas

Como ya se ha señalado, el actual marco legal establecido por la LOE pretende que las únicas diferencias entre escuelas públicas y privadas concertadas sean las debidas a

su ideario. Sin embargo, cuando se observan los resultados medios del rendimiento académico es interesante destacar que estos son sistemáticamente mejores en las escuelas concertadas que en las públicas. La Tabla I muestra este resultado en las dos últimas evaluaciones llevadas a cabo por el Proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) en los años 2003 y 2006². Como puede observarse, los resultados medios en la escuela concertada son siempre significativamente mejores que en la pública. Además, si atendemos al origen del alumno, los resultados de los alumnos nativos son mejores que los del alumnado inmigrante según las distintas tipologías definidas³.

TABLA I. Calificaciones en Matemáticas, Lectura y Ciencias en función del tipo de escuela y del origen de los alumnos (PISA 2003 y PISA 2006)⁴

	MATEMÁTICAS			LECTURA		CIENCIAS	
PISA 2003							
TIPO DE ESCUELA Y PROCEDENCIA	N	Media*	Desv. est.	Media*	Desv. est.	Media*	Desv. est.
Concertada	3963	510,22	83,80	508,92	90,05	504,35	95,53
Nativos	3834	511,33	83,11	510,23	89,17	505,95	94,67
Inmigrantes de 2.ª generación	50	465,39	105,58	456,80	115,02	465,76	110,36
Inmigrantes de 1.ª generación	13	449,65	98,12	464,36	108,68	454,32	113,37
Origen indeterminado	66	500,37	89,09	476,76	103,90	456,94	104,61
Pública	5482	480,90	85,61	472,43	94,18	476,03	98,52
Nativos en pública	5221	483,07	84,51	475,45	92,44	478,61	97,34
Inmigrantes de 2.ª generación	152	449,75	79,44	441,32	78,41	451,44	87,44
Inmigrantes de 1.ª generación	26	428,64	88,68	417,32	102,98	425,85	101,56
Origen indeterminado	83	429,83	102,80	392,63	120,46	413,38	121,67

⁽²⁾ El Informe PISA 2006 de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) distingue tres categorías de alumnos en función de su lugar de nacimiento. *Nativo*: alumno nacido en España y con al menos un padre también nacido en España. También es considerado nativo el alumno nacido en el extranjero con al menos un padre nacido en España. *Primera generación*: el alumno y los padres han nacido en el extranjero. *Segunda generación*: alumno nacido en España pero con ambos padres nacidos en el extranjero. La categoría *Origen indeterminado* recoge a aquellos alumnos que no dan una respuesta ni sobre su origen de nacimiento ni sobre el de sus padres. Nuestra hipótesis es que el hecho de no querer revelar un origen extranjero podría llevar a los alumnos a no contestar dichas preguntas.

⁽³⁾ Lógicamente, dentro de los grupos *Inmigrantes de primera generación e Inmigrantes de segunda generación* hay alumnos de procedencias y características socioeconómicas muy diversas. Lamentablemente, PISA 2006 no ofrece para el caso de España la posibilidad de distinguir entre alumnos inmigrantes en función de su región de origen.

⁽⁴⁾ Puede observarse que, con los datos de las muestras de PISA, los inmigrantes están ligeramente infrarrepresentados. Constituyen respectivamente el 4,1% y el 6,1% en PISA 2003 y 2006, los datos ofrecidos por el MEC indican que el porcentaje de alumnos inmigrantes en Enseñanzas de Régimen General en dichos años ascendía al 4,4% y al 7,4%. Los porcentajes de PISA, algo menores que los que corresponden al total de la población de estudiantes, pueden deberse al hecho de que la participación en la prueba se limita a estudiantes de 15 años.

PISA 2006							
Tipo de escuela	N	Media*	Desv. est.	Media*	Desv. est.	Media*	Desv. est.
Concertada	6846	512,69	83,08	494,96	80,69	514,33	82,84
Nativos	6597	514,85	81,68	496,78	79,35	516,34	81,75
Inmigrantes de 2.ª generación	22	472,07	104,32	456,31	127,62	479,43	92,92
Inmigrantes de 1.ª generación	165	457,29	97,68	448,42	102,65	464,48	98,75
Origen indeterminado	62	444,61	97,88	439,11	76,40	445,81	76,24
Pública	11053	490,31	89,08	466,09	87,60	493,69	88,75
Nativos	10214	495,44	86,82	470,30	85,55	498,66	86,57
Inmigrantes de 2.ª generación	68	451,99	93,71	446,97	95,50	466,71	86,77
Inmigrantes de 1.ª generación	609	427,50	88,69	416,65	90,90	432,58	90,07
Origen indeterminado	162	419,37	104,59	395,05	108,56	420,99	100,61

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de PISA 2003 y PISA 2006.

(*) El análisis de varianza elevando la muestra a nivel poblacional pone de manifiesto que las medias entre los grupos son significativas al 99%.

Observamos, por tanto, que el rendimiento académico es mayor en la escuela concertada a pesar de que, como muestran diversos estudios, el coste del puesto escolar es menor en las escuelas concertadas que en las públicas (Salinas y Santín, 2009). El hecho de que los alumnos de la escuela concertada con menores recursos económicos obtengan mejores resultados puede tener distintas explicaciones. Una primera hipótesis sería considerar que las escuelas concertadas son más productivas y actúan con mayor eficiencia que las escuelas públicas debido a que están mejor gestionadas, ya que con menores recursos son capaces de lograr un mayor *output* educativo⁵.

La segunda hipótesis sería considerar que las escuelas concertadas estén llevando a cabo procesos de selección del alumnado, incentivando la presencia de alumnos nativos con mejor nivel socioeconómico y dificultando la entrada a los inmigrantes al suponer que podrían tener mayores dificultades para obtener buenos resultados académicos y que, además, podrían constituir un lastre para el aprendizaje de los nativos (Mancebón y Muñiz, 2008; Calero y Waisgrass, 2009). De esta manera, se podría estar produciendo un proceso de segregación del alumnado en función de su origen y de su estatus socioeconómico de acuerdo con el cual los alumnos nativos con mayor

⁵ No es objetivo del presente trabajo contrastar esta hipótesis. Para un análisis del caso español reciente con datos de PISA 2003 puede consultarse Perelman y Santín (2008). Estos autores concluyen que, una vez tenido en cuenta el contexto, no existen diferencias significativas de eficiencia a favor de un tipo de escuela u otro.

potencial económico tenderían a cursar sus estudios en la escuela concertada. En este caso, el mayor rendimiento en la concertada no puede atribuirse únicamente al tipo de escuela; además, el análisis de las diferencias de rendimiento en escuelas públicas y concertadas debería realizarse teniendo en cuenta el origen del alumno, su nivel socioeconómico y las variables que determinan el proceso por el cual los padres seleccionan la escuela (Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007).

Diversos factores apoyan la hipótesis de que los alumnos nativos con un nivel socioeconómico más elevado tienen mayor probabilidad de asistir a la escuela concertada. El primero de ellos es la llegada a España en los últimos años de una fuerte inmigración procedente de países con una renta per cápita menor a la española. Como señalamos anteriormente, el colectivo de alumnos inmigrantes se concentra mayoritariamente en la escuela pública. Por ello, ante la percepción –correcta o incorrecta– de los padres nativos de que sus hijos puedan acabar perjudicados por la presencia de inmigrantes, estos optarían por la educación concertada. Además, es posible que los inmigrantes no tengan toda la información acerca de que sus derechos son los mismos a la hora de elegir escuela pública o privada concertada. En definitiva, un alumno de un distrito o área educativa determinado tiene la posibilidad de acceder a varios centros públicos y concertados de su entorno sumando puntos por cercanía geográfica. Nuestra hipótesis es que, a igualdad de puntos en esta variable, la condición socioeconómica inferior del alumno y su origen inmigrante penalizan la elección del centro concertado.

Un segundo factor que puede explicar la mayor concentración de alumnos con un nivel socioeconómico alto en las escuelas concertadas está ligado a la forma en que se financian dichos centros; la cuantía de los conciertos educativos pagados por las administraciones educativas se ve complementada en numerosos casos con la petición de «cuotas voluntarias». A pesar de que la ley señala que los centros no pueden imponer estas cuotas, algunos padres, bien porque no pueden afrontar su pago, bien porque desconocen este hecho o bien porque perciben –sea o no verdad– que su hijo podría tener un trato desigual en la escuela concertada, prefieren elegir la escuela pública.

Finalmente, en el proceso de admisión de los alumnos en los centros educativos, los centros tienen cierto margen de discrecionalidad para asignar algún punto en el proceso de selección; además, existen asimetrías en la información y hay un acceso a prácticas fraudulentas que juegan a favor de los alumnos de mayor nivel socioeconómico.

No incluir en el análisis del rendimiento educativo estos factores condicionantes podría llevarnos a concluir erróneamente que la escuela concertada es más efi-

ciente y productiva que la pública. El objetivo del siguiente epígrafe es mostrar la metodología que nos permitirá contrastar si el hecho de ser inmigrante condiciona la elección escolar.

Metodología para la estimación del rendimiento académico mediante una función de producción educativa

La mayoría de trabajos que tratan de estimar la función de producción educativa utilizan el siguiente marco analítico:

$$A_{is} = \alpha_0 + \alpha_1 B_{is} + \alpha_2 S_{is} + \alpha_3 P_{is} + \alpha_4 I_{is} + \varepsilon_{is} \quad (1)$$

En él, A_{is} representa el rendimiento académico del individuo i en la escuela s , B_{is} es una medida del entorno socioeconómico familiar, S_{is} son las variables escolares que contribuyen a la educación del alumno, P_{is} son las variables relacionadas con el efecto compañeros e I_{is} representa la inteligencia innata del alumno.

Además de las variables de la especificación anterior (1), se suele añadir un conjunto de variables sociodemográficas que puedan captar efectos sobre el rendimiento. Estas variables pueden ser el sexo del alumno o su origen inmigrante o nativo. Nos referiremos a este conjunto de variables como vector de variables de control Z_{is} . Junto a este vector, si el objetivo del análisis es indagar acerca del efecto de la titularidad escolar en el rendimiento, se suele incluir una variable dicotómica T_{is} , que recoge la titularidad de la escuela. De esta forma, la ecuación (1) sería ampliada tal que:

$$A_{is} = \alpha_0 + \alpha_1 B_{is} + \alpha_2 S_{is} + \alpha_3 P_{is} + \alpha_4 I_{is} + \alpha_5 Z_{is} + \alpha_6 T_{is} + \varepsilon_{is} \quad (2)$$

Las principales características de la ecuación (2) son las siguientes:

En primer lugar la función se estima tomando como referente al alumno y en su rendimiento influyen variables individuales, familiares y escolares. El signo esperado de todos los efectos es positivo. En segundo lugar, la inteligencia innata, variable exógena no observada, se distribuye de forma normal e independientemente de las otras variables y forma parte del término de error. Por último, los alumnos se distribuyen entre los dos tipos de escuela, públicas y privadas concertadas, de forma aleatoria;

el número de alumnos en ambas escuelas es completamente homogéneo salvo por sucesos aleatorios en los cuales se concentren alumnos con determinadas características. Ello significa que, en el caso de que un tipo de escuela sea mejor que otra y el coeficiente α_6 sea significativo, concluiremos que ese tipo de escuela es más efectivo.

Incluso aunque se incluyan estas nuevas variables en el modelo, ocurre que la ecuación (2) estimada a partir de mínimos cuadrados ordinarios podría dar lugar a estimaciones inconsistentes y sesgadas si la decisión de los padres de enviar a su hijo a un tipo u otro de escuela, T_{is} , no fuera exógena. Esto es así porque, al estimar la ecuación de rendimiento académico, solo observamos a los alumnos que en función de determinadas características previas quedaron seleccionados en un tipo de escuela u otro. Las muestras ya no serían aleatorias, es decir, la probabilidad que tiene cualquier alumno de ir a un tipo de escuela u otro ya no sería a priori la misma, sino que las muestras estarían «seleccionadas» y aparece un sesgo en los valores estimados. Esto ocurre si, por ejemplo, los alumnos que acuden a escuelas privadas concertadas están más motivados por sus padres; si tienen mayores aspiraciones, más recursos educativos y económicos en su hogar; si se van a esforzar más o si sus padres quieren segregarlos del alumnado inmigrante porque perciben que la presencia de estos condicionará el resultado de sus hijos, mientras que en la concertada disfrutarán de compañeros más motivados. También puede ocurrir que los inmigrantes se autoseleccionen en la escuela pública porque no tienen toda la información a la hora de elegir escuela y porque entienden que la educación concertada no es gratuita. Este problema en la estimación econométrica se puede abordar utilizando el modelo de selección de Heckman (1979)⁶. Mediante el modelo de selección de Heckman se separa el estudio del rendimiento académico en dos pasos:

En un primer paso, se estima la ecuación de selección sobre la titularidad de la escuela mediante un modelo de regresión tipo *probit* que explica la probabilidad de asistir a un tipo determinado de escuela, pública o concertada, a partir de ciertos determinantes. La ecuación de la selección de escuela se puede escribir como:

$$T_i = \gamma W_i + u_i \quad (3)$$

⁶ Hasta donde estos autores conocen, es la primera vez que se aplica esta metodología para estimar la función de producción de centros públicos y concertados en el caso español. Véase Witte (1992), Grimes (1994), Kingdon (1996) o Vandenberghe y Robin (2004) entre otros para una ilustración de esta metodología en funciones de producción educativa en otros países.

En ella W_i es un vector de variables que sirve para explicar la variable de elección escolar de tal forma que T_i toma valor igual a 1 si el individuo acude a una escuela concertada e igual a 0 si el individuo acude a una escuela pública. Como ya se ha señalado, la ecuación (3) se resuelve mediante un modelo de regresión tipo *probit* del que se obtiene una estimación de la inversa de la ratio de Mills $\hat{\lambda}_i$ a partir de la ecuación (3) estimada para cada individuo tal que:

$$\hat{\lambda}_i = \frac{\phi(\hat{\gamma}W_i)}{\Phi(\hat{\gamma}W_i)} \quad (4)$$

Donde $\phi(\cdot)$ es la función de densidad y $\Phi(\cdot)$ la función de distribución de una función normal estandarizada. Este análisis se realiza para toda la población y de aquí se extrae información relevante que será utilizada en el siguiente paso.

En el segundo paso se estima por separado la ecuación de rendimiento en las escuelas concertadas y en las escuelas públicas, pero en la especificación se incluye la inversa de la ratio de Mills. Las ecuaciones de rendimiento académico se pueden escribir como:

$$A_{is} = \alpha_0 + \alpha_1 B_{is} + \alpha_2 S_{is} + \alpha_3 P_{is} + \alpha_4 I_{is} + \alpha_5 Z_{is} + \theta \lambda_i + \varepsilon_{is} \quad (5)$$

$$A_{is}^* = \alpha_0^* + \alpha_1^* B_{is}^* + \alpha_2^* S_{is}^* + \alpha_3^* P_{is}^* + \alpha_4^* I_{is}^* + \alpha_5^* Z_{is}^* + \theta^* \lambda_i + \varepsilon_{is}^* \quad (6)$$

Donde el asterisco denota escuela pública y la ausencia de asterisco escuela concertada. El parámetro θ indica en qué sentido se produce la selección. Si es positivo, las variables que inciden positivamente en quedar seleccionado en una escuela concertada inciden en ese mismo sentido en la ecuación de rendimiento académico.

La intuición que subyace a este proceso es la de incluir la información obtenida de la ecuación (3) acerca de la selección de escuela obtenida para toda la población en la explicación del rendimiento académico, que no es observable para toda la población sino exclusivamente para los alumnos seleccionados en las escuelas privadas concertadas por un lado y en las públicas por otro.

Datos y resultados

Datos

El Proyecto PISA 2006 de la OCDE proporciona -tras las evaluaciones realizadas en 2000 y 2003- la tercera gran oleada de datos educativos, especializada ese año en la prueba de Ciencias. PISA 2006 evaluó a más de 400.000 alumnos de 15 años de 57 países en las pruebas de Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora. En España, PISA 2006 se llevó a cabo entre abril y mayo de 2006 sobre una muestra representativa, y por tanto elevable a nivel poblacional, de 19.604 alumnos que estudiaban en 686 centros.

El proyecto PISA no evalúa las capacidades o destrezas como un conjunto de conocimientos del tipo «todo o nada». Por el contrario, cada alumno recibió una puntuación en cada prueba dentro de una escala continua. Además, dado que la escuela, el hogar y el contexto socioeconómico son variables claves para comprender el mundo educativo, el Proyecto PISA recoge una extensa base de datos sobre estas variables. Todos los alumnos⁷ completaron cuestionarios acerca de su entorno socioeconómico y de sus experiencias dentro y fuera del ámbito escolar. De igual manera, los directores de los colegios rellenaron cuestionarios sobre las prácticas educativas que llevaban a cabo.

En este trabajo utilizamos como variable que refleja el rendimiento de cada alumno los resultados en Matemáticas, Comprensión Lectora y Ciencias en la prueba objetiva de PISA 2006. En vez de trabajar con un valor medio puntual de los conocimientos de cada alumno, PISA 2006 trabaja con valores plausibles, entendidos estos como una representación del rango de habilidades que tiene cada estudiante. Para calcular dichos valores plausibles PISA utiliza la teoría de respuesta al ítem para medir el nivel educativo basada en el modelo de Rasch (Rasch, 1980). Los valores plausibles son valores aleatorios extraídos de la función de distribución de resultados estimada a partir de las contestaciones en cada prueba. Para el cálculo de estadísticas descriptivas y estimadores debe utilizarse un promedio de las estimaciones realizadas con los cinco valores plausibles proporcionados por el informe PISA, tal y como se describe en OCDE (2005). En este epígrafe solo presentamos los resultados finales de las estimaciones ya promediadas.

⁷ En concreto según la OCDE (2005, p. 20) el Informe PISA demanda que para que una escuela sea incluida en el estudio, participe una tasa superior al 80% de su alumnado de 15 años.

Resultados del análisis de la selección escolar

Como factores explicativos de la selección escolar, en el modelo *probit* hemos utilizado las siguientes variables⁸:

Índice de ocupación laboral (HISEI). Es el índice de ocupación laboral más alto del padre o de la madre, medido a partir de la *Internacional Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI, Ganzeboom et ál., 1992). Asumimos que, a mayor estatus ocupacional, mayores serán los ingresos y por tanto mayor será la probabilidad de elegir un colegio privado concertado.

Origen inmigrante. La categoría de referencia es *Alumno nativo*. Las tres categorías analizadas son *Primera generación*, *Segunda generación* y *Origen indeterminado*, ya comentadas en el epígrafe anterior.

Tamaño de la población de residencia. Los colegios privados concertados tienden a ubicarse en mayor proporción en localidades con más población. Los tamaños de población analizados son: 1) *Municipio rural* (MR): localidad con una población de menos de 3.000 habitantes (categoría de referencia); 2) *Pueblo* (P): localidad con una población de entre 3.000 y 15.000 habitantes; 3) *Ciudad pequeña* (CP): localidad con una población de entre 15.000 y 100.000 habitantes; 4) *Ciudad mediana* (CM): localidad con una población de entre 100.000 y 1.000.000 habitantes; y 5) *Gran ciudad* (GC): localidad con una población de más de 1.000.000 de habitantes.

Sexo. Toma valor 0 para el sexo masculino (categoría de referencia) y 1 para el femenino.

Comunidad autónoma de residencia. En PISA 2006, 10 regiones participaron con una muestra ampliada que ofrece resultados representativos elevables a nivel poblacional para esas comunidades autónomas. La categoría de referencia es vivir en el resto de España (conjunto de las siete comunidades autónomas restantes).

Los resultados del modelo *probit* de elección escolar correspondientes a la primera etapa del modelo de Heckman son los siguientes (Tabla II).

⁸⁾ La especificación del modelo de selección escolar es muy similar a la utilizada en otros trabajos como Neal (1997) o Vandenberghe y Robin (2004) quienes también se sirven de los ingresos del hogar, la localización del centro, el sexo del alumno o su origen inmigrante como predictores del tipo de escuela.

TABLA II. Modelo *probit* de elección escolar

	Estimación	Error típico	Z	P valor	Odd-ratio
Intersección	-1,5724	0,0674	-23,3190	0,0000*	
HISEI	0,0104	0,0006	16,9404	0,0000*	1,0105
Primera generación	-0,5917	0,0553	-10,6908	0,0000*	0,5534
Segunda generación	-0,4155	0,1575	- 2,6375	0,0084*	0,6600
Origen desconocido	-0,3405	0,1136	- 2,9970	0,0027*	0,7114
P	0,2675	0,0539	4,9636	0,0000*	1,3067
CP	0,6706	0,0544	12,3287	0,0000*	1,9554
CM	0,9049	0,0533	16,9769	0,0000*	2,4717
GC	1,4391	0,0808	17,8161	0,0000*	4,2169
Sexo	0,0104	0,0203	0,5126	0,6082	1,0105
País Vasco	0,7034	0,0398	17,6826	0,0000*	2,0206
Navarra	0,2909	0,0485	5,9980	0,0000*	1,3376
Rioja	0,3609	0,0505	7,1469	0,0000*	1,4346
Galicia	-0,1137	0,0526	-2,1608	0,0307**	0,8925
Cataluña	-0,1768	0,0520	-3,3992	0,0007*	0,8379
Castilla y León	0,0546	0,0494	1,1047	0,2693	1,0561
Cantabria	0,2119	0,0494	4,2927	0,0000*	1,2360
Asturias	-0,0505	0,0510	-0,9905	0,3219	0,9508
Aragón	-0,0509	0,0496	-1,0252	0,3053	0,9504
Andalucía	-0,2216	0,0501	-4,4239	0,0000*	0,8012

Fuente: elaboración propia.

(*) Variable significativa al 99%.

(**) Variable significativa al 95%

En este modelo un signo positivo indica una mayor probabilidad de asistencia a un centro concertado, mientras que un signo negativo indica una probabilidad menor. De forma análoga puede interpretarse el cambio en la probabilidad (*odd-ratio*) de asistencia a un centro concertado; valores iguales a 1 indican que no hay ningún cambio en la probabilidad al modificar la variable independiente mientras que valores mayores (menores) que 1 indican un cambio positivo (negativo) en la probabilidad inicial al aumentar la variable independiente. La variable relacionada con el estatus laboral muestra que a medida que aumenta este aumenta de forma estadísticamente

significativa la probabilidad de asistir a la escuela concertada⁹. En cuanto al origen del alumno, se observa que las tres categorías de inmigrantes tienen un signo negativo y significativo, y que es la menor la de los alumnos de segunda generación. Por origen geográfico, la probabilidad de asistencia a centro concertado aumenta al crecer la población de la localidad. No hay diferencias significativas en la elección escolar en función del sexo. Por último, residir en el País Vasco, La Rioja, Navarra y Cantabria supone tener una mayor probabilidad de asistir a una escuela concertada que hacerlo en el resto de España. El hecho de residir en Andalucía, Cataluña y Galicia implica una probabilidad menor que el de hacerlo en el resto de España, esto es, una mayor probabilidad de que sus alumnos asistan a la escuela pública. Finalmente, el hecho de residir en Castilla y León, Asturias y Aragón presenta la misma probabilidad que las regiones del resto de España.

Mediante los efectos marginales se pueden obtener algunas conclusiones en cuanto a los cambios en la probabilidad asociados a distintos estados. Por ejemplo, si atendemos a un alumno que reside en una gran ciudad del resto de España podemos calcular las probabilidades de que asista a un centro concertado en función del estatus laboral de sus padres y de su lugar de nacimiento (véase Tabla III).

TABLA III. Probabilidad de asistir a un centro concertado en una gran ciudad del resto de España, según el HISEI y el lugar de nacimiento

Origen	HISEI		
	1.º cuartil (31)	Mediana (43)	3.º cuartil (55)
Nativo	0,5750	0,6232	0,6696
2.º gen	0,4104	0,4595	0,5093
1.º gen	0,3436	0,3906	0,4392
Indeterminado	0,4398	0,4894	0,5391

Fuente: elaboración propia.

Los resultados ofrecidos en la Tabla III muestran que el origen nativo supone un aumento de 16 puntos porcentuales en la probabilidad de asistir a una escuela concertada en el resto de España respecto de un alumno inmigrante de segunda generación. Esta diferencia aumenta a 23 puntos respecto de un alumno de primera generación.

⁹⁾ Este resultado es robusto cuando el análisis se realiza de forma separada para cada una de las 10 comunidades autónomas que contaron con muestra ampliada en PISA 2006.

Puede observarse que este cambio en la probabilidad por lugar de nacimiento es mucho mayor que el cambio que se produce por la variación del estatus laboral de los padres. Así, pasar de una familia en la que el padre con el estatus laboral más elevado se encuentra en el primer cuartil a otra en la que el estatus laboral más elevado se halla el tercer cuartil cambia la probabilidad de asistencia a un centro concertado en unos 10 puntos.

Resultados del análisis del rendimiento escolar en los centros públicos y en los concertados

Una vez estimada la ecuación de selección de la titularidad de la escuela, estimaremos a continuación la ecuación de rendimiento en las escuelas concertadas y en las escuelas públicas (segunda etapa del modelo de Heckman). Para ello utilizamos las siguientes variables explicativas:

Estatus socioeconómico del alumno (ESCS). Esta variable la construyeron los analistas del proyecto PISA agrupando las respuestas a distintas preguntas del cuestionario de la evaluación. Así, la variable *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) es un índice obtenido a partir de tres variables relacionadas con el contexto socioeconómico familiar. La primera variable es el nivel educativo más alto de cualquiera de los padres, medido a partir de la *International Standard Classification of Education* (ISCED, OCDE, 1999). La segunda variable es el índice más alto de ocupación laboral de cualquiera de los dos padres medido a partir de la *Internacional Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI, Ganzeboom et ál., 1992). La tercera variable es un índice de posesiones educativas relacionadas con la economía del hogar.

Efecto compañeros (EFCO). La idea que subyace a este concepto es que el nivel de conocimientos que un alumno asimila depende directamente de las características de sus compañeros (Hanushek et ál., 2001). Este hecho supone que un alumno de alto rendimiento que asiste a una escuela deja de generar una externalidad positiva sobre los alumnos de otra escuela. Sin embargo, la asignación óptima de alumnos en las escuelas, así como que padres y alumnos acepten esa asignación, es una cuestión que no resuelve el mercado y que ni se incorpora claramente en los modelos de asignación de recursos ni está resuelta por la teoría en economía de la educación. El objetivo social educativo puede alcanzarse en menor o mayor medida en función del grado de heterogeneidad que exista dentro del aula. Sin embargo, los alumnos mejor dotados tanto en habilidad como en recursos económicos tenderán a segregarse de los peor dotados, los cuales a su vez tratarán de buscar las externalidades positivas que

les proporcionan los alumnos de este primer grupo. Esta variable se ha cuantificado como el nivel medio en la variable ESCS de los compañeros que comparten la misma escuela que el alumno evaluado.

Calidad de los recursos educativos (SCMATEDU). Es también un índice derivado de las respuestas del director de la escuela a siete preguntas relacionadas con la disponibilidad de materiales educativos, ordenadores para usos didácticos, software educativo, calculadoras, libros y material de biblioteca, recursos audiovisuales y material y equipo de laboratorio¹⁰.

Curso académico (GRADO). Como consecuencia directa de la política del sistema educativo respecto de la repetición de curso o grado, un alumno de 15 años puede ir retrasado o incluso adelantado respecto del que le correspondería por su edad. El estudio de los datos demuestra que los alumnos de 15 años se reparten en los 19 países en seis cursos distintos (desde el grado 6 al grado 12), cuando por su edad deberían estar en su totalidad entre el grado 9 y el 10.

Tamaño del grupo (STRATIO). Se calcula como el total de alumnos dividido entre el total de profesores. Los profesores a tiempo parcial computan solo como medio profesor. En diferentes estudios esta variable se ha introducido en el análisis como un *input*, pues se entendía que la existencia de grupos más reducidos supondría mejoras en el rendimiento. Sin embargo, en economía de la educación no se conoce cuál es el valor óptimo para llevar a cabo la producción educativa. Esto es, no existe ningún resultado científico definitivo que señale el número de alumnos máximo que puede recibir educación en un aula sin que se deteriore el aprendizaje. Tampoco existen resultados definitivos, sino más bien una elevada controversia, acerca del efecto que el tamaño de la clase tiene en el aprendizaje de los alumnos (Hanushek, 2003).

Pertenencia a comunidad autónoma. La hipótesis de partida es que algunas comunidades autónomas son más productivas. PISA 2006 proporciona información elevable a nivel poblacional para 10 comunidades autónomas. La región de referencia en las estimaciones está formada por las comunidades autónomas que no participaron en PISA 2006 con una muestra ampliada.

¹⁰⁾ Esta variable debe tomarse con cautela, debido a que no recoge los recursos reales de la escuela sino solamente la opinión subjetiva del director del centro. Dado que la literatura existente suele indicar la poca relevancia de los recursos de las escuelas en los resultados académicos de sus estudiantes, el modelo ha sido también estimado sin incluir esta variable y los resultados no han variado. El carácter subjetivo de la variable y la distinta relación de dependencia que tiene el director de centro respecto al «propietario» en las escuelas públicas y en las privadas concertadas podrían explicar también las diferencias en la significatividad de esta variable que se obtienen en unos y otros centros.

Sexo. Se pretende analizar si los alumnos son más, igual o menos productivos que las alumnas. Ser varón es la categoría de referencia.

Proporción de mujeres. Recoge el porcentaje de mujeres en la escuela¹¹.

Porcentaje de alumnos inmigrantes. Se han incluido dos variables: la primera, el porcentaje de inmigrantes en cada escuela, que explica cómo esta variable influye en el rendimiento de todos los alumnos del centro, nativos e inmigrantes; la segunda, el porcentaje de inmigrantes multiplicado por el hecho de ser nativo, que explica cómo la concentración de los alumnos inmigrantes afecta solo a los nativos.

Lambda. Es la inversa de la ratio de Mills estimada para cada alumno en el modelo de selección escolar. Este factor corrige el sesgo en la selección escolar. Si la variable es significativa implica que los alumnos incluidos están seleccionados por las variables de la primera etapa. Está inversamente correlacionada con la probabilidad de asistir a un centro concertado. Por lo tanto, un signo negativo indicará que cuanto mayor sea la probabilidad de asistir a un centro público menor será el resultado de ese alumno.

Las estadísticas descriptivas de todas estas variables para las escuelas públicas y concertadas se muestran en la Tabla IV.

TABLA IV. Estadísticas descriptivas para escuelas públicas y concertadas

INPUTS	CONCERTADAS N = 6.846				PÚBLICAS N = 11.053			
	Media	SD	Mín.	Máx.	Media	SD	Mín.	Máx.
Alumno (B)								
ESCS	6,14	0,99	3,03	8,88	5,67	0,97	2,78	8,6
HISEI	49,49	15,98	16	90	42,65	17,59	16	90
Escuela (S)								
SCMATEDU	4,55	0,84	2,50	6,57	4,44	0,99	1,00	6,57
STD-TEACH RAT	16,26	3,30	5,65	30,55	8,87	1,88	4,69	16,26
Compañeros (P)								
ESCS_MEAN	6,14	0,51	4,53	7,48	5,67	0,41	4,50	6,84
PORC_INMIG	0,036	0,058	0,00	0,75	0,076	0,103	0,00	1,00
PORC_MUJERES	0,502	0,066	0,10	0,74	0,481	0,10	0,00	0,79

⁽¹¹⁾ Trabajos previos como el de Calero y Waisgrais (2009) muestran una asociación positiva entre esta variable y los resultados académicos a partir de un modelo de regresión multinivel. Se podría considerar esta variable como un elemento del efecto compañeros. De hecho, Calero y Waisgrais hablan en su trabajo del «efecto compañeras».

Control (Z)									
GRADO	Porcent.				Porcent.				
- 2.º ESO	3,7%				7,0%				
- 3.º ESO	18,3%				31,5%				
- 4.º ESO	78,0%				61,5%				
SEXO									
- Mujeres	50,34%				50,2%				
POBLACIÓN									
- MR	2,54%				7,83%				
- P	18,36%				35,7%				
- CP	27,76%				25,5%				
- CM	47,18%				28,9%				
- GC	4,17%				1,93%				

Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2006.

Los resultados obtenidos de la estimación en la segunda etapa se recogen en las Tablas v y vi:

TABLA V. Resultados para los centros públicos

	MATEMÁTICAS			LECTURA			CIENCIAS		
	B	Desv. típ.	p-valor	B	Desv. típ.	p-valor	B	Desv. típ.	p-valor
(Constante)	5,210	0,124	0,000	4,932	0,145	0,000	4,976	0,126	0,000
Lnescspos	0,818	0,134	0,000	1,043	0,156	0,000	0,952	0,136	0,000
Inescs2	-0,204	0,040	0,000	-0,268	0,046	0,000	-0,233	0,040	0,000
Lnefcomp	0,092	0,026	0,000	0,031	0,030	0,302	0,117	0,026	0,000
Lnstratio	0,037	0,011	0,000	0,070	0,012	0,000	0,046	0,011	0,000
Lnscomatedu	-0,006	0,006	0,353	-0,011	0,008	0,146	0,002	0,007	0,792
Sexo	-0,040	0,003	0,000	0,062	0,004	0,000	-0,028	0,003	0,000
1.ª gen.	-0,062	0,009	0,000	-0,086	0,011	0,000	-0,100	0,010	0,000
2.ª gen.	-0,053	0,018	0,003	-0,041	0,021	0,045	-0,034	0,018	0,055
Incierto	-0,094	0,016	0,000	-0,057	0,018	0,002	-0,062	0,016	0,000
2.º ESO	-0,328	0,006	0,000	-0,322	0,007	0,000	-0,297	0,006	0,000
3.º ESO	-0,171	0,003	0,000	-0,159	0,004	0,000	-0,161	0,003	0,000
% inmig.	0,004	0,024	0,855	0,025	0,028	0,369	0,024	0,024	0,322
% inmignat.	-0,063	0,029	0,033	-0,163	0,034	0,000	-0,100	0,030	0,001
% mujeres	0,060	0,027	0,025	0,091	0,031	0,004	0,122	0,027	0,000

P. Vasco	0,008	0,011	0,471	0,041	0,013	0,002	-0,024	0,012	0,034
Navarra	0,048	0,014	0,001	0,040	0,017	0,017	0,020	0,015	0,178
Rioja	0,107	0,019	0,000	0,080	0,022	0,000	0,062	0,019	0,001
Galicia	0,059	0,007	0,000	0,065	0,008	0,000	0,053	0,007	0,000
Cataluña	-0,003	0,005	0,611	0,027	0,006	0,000	-0,020	0,005	0,000
Cast.-León	0,075	0,007	0,000	0,051	0,009	0,000	0,062	0,007	0,000
Cantabria	0,059	0,014	0,000	0,053	0,017	0,001	0,043	0,015	0,003
Asturias	0,039	0,012	0,001	0,044	0,014	0,001	0,028	0,012	0,020
Aragón	0,071	0,010	0,000	0,066	0,012	0,000	0,045	0,010	0,000
Andalucía	0,000	0,005	0,999	-0,010	0,006	0,082	-0,001	0,005	0,783
Lambda	-0,016	0,007	0,013	-0,015	0,008	0,054	-0,015	0,007	0,028
R2	0,3984			0,3422			0,3766		

TABLA VI. Resultados para los centros concertados

	MATEMÁTICAS			LECTURA			CIENCIAS		
	B	Desv. típ.	p-valor	B	Desv. típ.	p-valor	B	Desv. típ.	p-valor
(Constante)	4,998	0,188	0,000	4,090	0,164	0,000	4,974	0,166	0,000
Lnescspos	0,693	0,206	0,001	1,785	0,180	0,000	0,762	0,181	0,000
Inescs2	-0,169	0,059	0,004	-0,489	0,051	0,000	-0,183	0,052	0,000
Lnefcomp	0,154	0,031	0,000	0,247	0,027	0,000	0,214	0,027	0,000
Lnstratio	0,065	0,009	0,000	0,008	0,008	0,332	0,038	0,008	0,000
Lnscmatedu	0,067	0,012	0,000	0,008	0,010	0,440	0,023	0,010	0,024
Sexo	-0,058	0,005	0,000	0,050	0,004	0,000	-0,044	0,004	0,000
1.ª gen.	-0,041	0,020	0,046	0,049	0,018	0,006	-0,035	0,018	0,049
2.ª gen.	0,073	0,036	0,045	0,136	0,032	0,000	0,066	0,032	0,040
Incierto	-0,033	0,030	0,276	0,060	0,027	0,024	-0,012	0,027	0,658
2.º Eso	-0,250	0,010	0,000	-0,224	0,009	0,000	-0,230	0,009	0,000
3.º Eso	-0,167	0,006	0,000	-0,132	0,005	0,000	-0,153	0,005	0,000
% inmig.	-0,531	0,115	0,000	-0,615	0,101	0,000	-0,221	0,101	0,029
% inmignat.	0,509	0,122	0,000	0,517	0,106	0,000	0,235	0,107	0,029
% mujeres	0,141	0,023	0,000	0,145	0,020	0,000	0,107	0,021	0,000
P. Vasco	0,016	0,009	0,073	0,001	0,008	0,938	-0,023	0,008	0,004

Navarra	0,083	0,017	0,000	0,014	0,015	0,349	0,040	0,015	0,007
Rioja	0,056	0,023	0,016	0,022	0,020	0,276	0,023	0,021	0,270
Galicia	0,070	0,012	0,000	0,085	0,010	0,000	0,071	0,010	0,000
Cataluña	0,027	0,007	0,000	0,027	0,007	0,000	0,022	0,007	0,001
Cast.-León	0,090	0,010	0,000	0,048	0,008	0,000	0,071	0,008	0,000
Cantabria	0,053	0,018	0,004	0,021	0,016	0,192	0,045	0,016	0,005
Asturias	0,044	0,017	0,009	0,040	0,015	0,006	0,056	0,015	0,000
Aragón	0,055	0,013	0,000	0,024	0,011	0,034	0,042	0,011	0,000
Andalucía	0,013	0,007	0,078	0,009	0,006	0,151	0,008	0,006	0,212
Lambda	-0,065	0,010	0,000	-0,082	0,009	0,000	-0,061	0,009	0,000
R2	0,3088			0,3156			0,3196		

Los resultados recogidos en las Tablas v y vi permiten extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, los coeficientes obtenidos muestran que, una vez elegida escuela, la importancia de cada variable es distinta en escuelas públicas y concertadas. Ello demuestra que si bien se podía haber estimado una única función, es conveniente estimar dos modelos por separado; una función de producción educativa para la escuela pública y otra para la concertada.

En segundo lugar, la importancia del efecto compañeros es positiva, pero lo es mucho más en escuelas concertadas que en públicas. Un aumento del 10% del efecto compañeros se traduce en un aumento del 0,92% en el resultado en Matemáticas en escuelas públicas, mientras que en las concertadas supone un aumento del 1,54%. Al igual que en los resultados obtenidos por Calero y Waisgrais (2009), el porcentaje de mujeres en la escuela genera una externalidad positiva para todos los alumnos en el rendimiento de las tres pruebas, tanto en la escuela pública como en la concertada. Además, en consonancia con los resultados de otros estudios, las mujeres obtienen resultados significativamente peores que los hombres en Matemáticas y Ciencias y mejores en Lectura. En cuanto al tamaño de la clase, su influencia es significativa y tiene un efecto positivo contrario al signo esperado, es decir, más alumnos por clase supondrían un mejor rendimiento académico. No obstante la importancia de esta variable es muy débil en ambos tipos de escuelas. Nuestras estimaciones no proporcionan, por tanto, pruebas de que menos alumnos por profesor supongan un mejor rendimiento académico. Finalmente, los recursos educativos escolares son significativos y tienen un efecto positivo en las escuelas concertadas, pero no en los centros públicos. No obstante su repercusión sobre los resultados académicos es muy baja.

En tercer lugar y atendiendo a la procedencia del alumno, obtenemos que ser inmigrante penaliza al alumno en la escuela pública en todas las materias. El efecto negativo es significativo y es mayor para alumnos de primera generación y origen desconocido. En las escuelas concertadas, los alumnos de segunda generación obtienen mejores resultados que los nativos en las tres pruebas. Además, repetir un curso en la pública (concertada) supone una caída de los resultados de un 17,1% (16,7%) mientras que repetir dos cursos supone una caída del 32,8% (25,0%). Por tanto, la repetición de curso produce un fuerte efecto negativo en el rendimiento académico y puede derivar en una alta probabilidad de fracaso escolar.

En cuarto lugar, si nos fijamos en el porcentaje de alumnos inmigrantes, los resultados varían también según el tipo de escuela y matizan el efecto positivo comentado antes que ser inmigrante en la escuela concertada tiene entre los alumnos de segunda generación. En la escuela pública, el cálculo de las semielasticidades indica que un 10% de inmigrantes (entre dos y tres alumnos por aula) disminuye únicamente el rendimiento de los alumnos nativos en un 0,6% en Matemáticas, en un 1,63% en Lectura y en un 1% en Ciencias, sin implicar la concentración de efectos adicionales en los inmigrantes. En la escuela concertada, el efecto negativo de su concentración afecta más al rendimiento de los inmigrantes que al de los nativos en todas las materias. Un 10% de inmigrantes (de dos a tres alumnos por aula) disminuye los resultados de estos en un 5,31% en Matemáticas en un 6,15% en Lectura y en un 2,21% en Ciencias. Este 10% de inmigrantes solo afecta negativamente al rendimiento de los alumnos nativos en la escuela concertada y lo hace en un 0,22% en Matemáticas, en un 0,98% en Lectura y tiene, en cambio, un efecto positivo en Ciencias aunque prácticamente nulo: del 0,14%. Los efectos anteriores se doblarían si la presencia de inmigrantes pasara de cero a un 20%. De estos resultados se pueden extraer dos conclusiones: los alumnos nativos en la escuela pública ven penalizado su rendimiento por la presencia de inmigrantes de forma más elevada que los nativos en la escuela concertada; la concentración de inmigrantes en la escuela concertada penaliza el rendimiento de esos alumnos inmigrantes en mayor medida que en la escuela pública. Combinando el efecto positivo que se ha encontrado en la concertada para los alumnos de segunda generación con el efecto negativo de su concentración, se halla que el efecto positivo desaparece cuando la concentración de inmigrantes alcanza el 14% en Matemáticas, el 23% en Lectura y el 30% en Ciencias. El efecto positivo encontrado en Lectura para los alumnos de primera generación desaparece cuando la proporción de inmigrantes respecto al total de alumnos alcanza el 8%. El resultado general del efecto negativo de la concentración de inmigrantes en los alumnos nativos es acorde al obtenido por Sánchez Hugalde

(2008) y Calero y Escardibul (2007). El hecho de que los inmigrantes de segunda generación obtengan mejores resultados que los de primera puede estar relacionado con que su incorporación al sistema educativo se produce en edades tempranas, lo cual sin duda facilita el proceso de aprendizaje del idioma y el de integración en el aula.

Finalmente, los resultados de la categoría de inmigrantes *Origen incierto* obtienen coeficientes a mitad de camino entre las otras dos categorías, lo que podría indicar que los alumnos reticentes a proporcionar esta información son alumnos inmigrantes, tanto de primera como de segunda generación.

Consideraciones finales

De acuerdo con lo establecido en la LOE, la elección entre escuela pública y concertada debería ser independiente del origen socioeconómico, del nivel de renta de los padres y de la condición de ser inmigrante. Sin embargo, en España se está produciendo un sesgo creciente de selección derivado de la existencia de cuotas voluntarias en centros concertados, de la falta de información sobre la gratuidad de estos centros –financiados con fondos públicos– para los alumnos inmigrantes, de los criterios de selección, etc. El reparto de inmigrantes no es proporcional entre centros públicos y concertados y los alumnos –tanto nativos como inmigrantes– que acuden a los centros públicos se ven perjudicados. La concentración de inmigrantes afecta mucho más negativamente a los nativos y a los inmigrantes en la escuela pública.

Parece, además, que sería aconsejable revisar la política de repetición de curso, medida que afecta mucho más a los alumnos inmigrantes que a los nativos. Si bien se supone que dicha práctica tiene por objetivo recuperar a los alumnos que no han alcanzado las competencias exigidas para una edad concreta, en la realidad, repetir curso implica que aumente la probabilidad de fracaso escolar del alumno. Políticas orientadas a la detección temprana de alumnos de riesgo, formación de grupos de recuperación e incluso trabajadores sociales que orientaran a las familias podrían ser más medidas efectivas para reducir el abandono educativo temprano.

Finalmente, nos gustaría destacar que el mercado no resuelve la asignación óptima de alumnos inmigrantes en escuelas financiadas por fondos públicos. Esto supone que es necesaria una mayor intervención de las autoridades educativas en lo tocante a la asignación de los alumnos inmigrantes en las escuelas que tenga por objetivo, al menos,

el establecimiento de un porcentaje mínimo y máximo de inmigrantes para las escuelas públicas y concertadas de cada ciudad o área educativa. El reparto de inmigrantes por escuelas públicas y concertadas, junto a programas ambiciosos de integración escolar, redundaría en la mejora de la igualdad de oportunidades, en un aumento del rendimiento académico y, sobre todo, en una reducción del fracaso escolar, dimensión está sumamente relevante en el diseño de la política educativa y del futuro de la economía nacional.

Referencias bibliográficas

- CALERO, J. Y ESCARDIBUL, O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA 2003. *Hacienda Pública Española. Revista de Economía Pública*, 183 (4), 33-66.
- Y WAISGRAIS, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-99.
- ESCARDIBUL, J. O. Y VILLAROYA, A. (2009): *Determinantes de la elección de centro escolar*. Ponencia presentada a las XVIII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Valencia, julio de 2009.
- GANZEBOOM, H. B. G., DE GRAAF, P., TREIMAN, J. Y DE LEEUW, J. (1992). A Standard Internacional Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21 (1), 1-56.
- GRIMES, P. W. (1994). Public versus Private Secondary Schools and the Production of Economic Education. *Journal of Economic Education*, 25 (1), 17-28.
- HANUSHEK, E. A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113, 64-98.
- , KAIN, J. F., MARKMAN, J. M. Y RIVKIN, S. G. (2001). Does Peer Ability Affect Student Achievement? *National Bureau of Economic Research. Working Paper 8502*.
- HECKMAN, J. (1979). Sample Selection Bias as an Especification Error. *Econometrica*, 47, 153-161.
- KINGDON, G. (1996). The Quality and Efficiency of Private and Public Education: a Case Study in Urban India. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 58 (1), 57-81.
- MANCEBÓN, M. J. Y MUÑIZ, M. A. (2008). Private versus Public High Schools in Spain: Disentangling Managerial and Programme Efficiencies. *Journal of the Operational Research Society*, 59, 892-901.

- Y PÉREZ-XIMÉNEZ DE EMBÚN, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española*, 180, 77-106.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2007-08. Madrid: Ministerio de Educación.
- MISLEVY, R. J. (1991). Randomization-Based Inference about Latent Variable from Complex Samples. *Psychometrika*, 56, 177-196.
- NEAL, D. (1997). The Effects of Catholic Secondary Schooling on Educational Achievement. *Journal of Labor Economics*, 15 (1), 98-123.
- OCDE (1999). *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. Paris: OCDE.
- (2005). *PISA 2003 Data Analysis Manual. SAS users*. Paris: OCDE.
- (2007). *PISA 2006. Sciences Competencies for Tomorrow's World. Analysis*. Paris: OCDE.
- PERELMAN, S. Y SANTÍN, D. (2008). Measuring Educational Efficiency at Student Level with Parametric Stochastic Distance Functions: an Application to Spanish PISA Results. *Education Economics*. doi: 10.1080/09645290802470475.
- RASCH, G. (1980). *Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research; Chicago: The University of Chicago Press.
- SALINAS, J. Y SANTÍN, D. (2009). Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema educativo español. Documento de Trabajo 146/2009. Fundación Alternativas.
- SÁNCHEZ HUGALDE, A. P. (2008). *Efectos de la inmigración en el sistema educativo: el caso español*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- VANDENBERGHE, V. Y ROBIN, S. (2004). Evaluating the Effectiveness of Private Education across Countries: a Comparison of Methods. *Labour Economics*, 11, 487-506.
- WITTE, J. (1992). Private Schools and Public School Achievement: are there Findings that Should Affect the Educational Choice Debate? *Economics of Education Review*, 11 (4), 371-394.

Dirección de contacto: Daniel Santín González. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada VI. Campus de Somosaguas, 28223, Pozuelo de Alarcón (Madrid), España. E-mail: dsantin@ccee.ucm.es

Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea

A Study of the Use of Picture Books in Primary Education in Order to Improve Intercultural Competence. A European Perspective

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-084

Eduardo Encabo Fernández

Amando López Valero

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Murcia, España.

Isabel Jerez Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete, España.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo estudiar dos conceptos: la competencia comunicativa intercultural y la literatura infantil. Teniendo en cuenta las nuevas tendencias relacionadas con la educación para la ciudadanía, es nuestro deseo usar la literatura infantil para la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Todas estas ideas han sido desarrolladas al amparo del proyecto de investigación denominado: *Literatura infantil e interculturalidad. La percepción europea del alumnado de Educación Primaria a través de libros de imágenes*¹. El objetivo principal de dicha investigación fue crear una actitud positiva con respecto a la identidad europea entre el profesorado y el alumnado de una institución educativa situada en la Región de Murcia. Se trataba de usar la lectura para profundizar en el concepto de educación

⁽¹⁾ Proyecto subvencionado n.º piiii.05/n.º 311. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Universidad de Murcia.

intercultural. Otro objetivo era descubrir y utilizar nuevos materiales y textos procedentes de Europa. El propósito final era trabajar con dichos materiales en el aula. Nuestra idea fue trabajar con dos clases diferentes para comprobar si el grupo experimental mejoraba su competencia comunicativa intercultural. Las tareas en el proyecto fueron las siguientes: seleccionar los libros de imágenes tomando como referencia la colección BARFIE, un catálogo desarrollado y publicado por la Red Comenius 3 BARFIE (*Books And Reading For Intercultural Education*); traducir los libros; desarrollar instrumentos de evaluación acerca de las actitudes; aplicar los instrumentos de medida a las dos clases; diseñar el calendario de actuación en el aula a lo largo del curso académico; y, finalmente, aplicar el instrumento de medida al final de la experiencia. La conclusión principal del estudio es que este tipo de literatura es un recurso ideal para la educación intercultural, aunque es precisa una mayor labor educativa por lo que se refiere a la promoción lectora.

Palabras clave: educación intercultural, álbumes ilustrados, competencia interpersonal y cívica, literatura infantil, competencia intercultural.

Abstract

This article reports on a study of two main concepts, *intercultural communicative competence* and *children's literature*. There are new educational trends in citizenship education. Keeping these trends in mind, the aim is to use children's literature in the classroom to improve intercultural communicative competence.

All these ideas were pursued as part of a research project entitled, "Children's Literature and Interculturality. Primary School Students' European Perception Through Picture Books". The project's main objective was to create a positive attitude towards European identity in teachers and students at a school in the Region of Murcia, Spain. Reading was to be used to explore the concept of intercultural education. Another objective was to discover new materials and texts from Europe. The last aim was to work with such materials in the classroom. The authors' idea was to work with two different classes in order to ascertain whether the experimental group improved its intercultural communicative competence. The tasks in the project were: to select picture books from the BARFIE collection (Books And Reading For Intercultural Education, a catalogue developed by the Comenius 3 Network); to translate the books; to develop attitude-assessment tools; to apply the tools to the two different classes; to plan working sessions lasting throughout the school year and to apply the assessment tool again at the conclusion of the experiment. The main conclusion of this study was that this kind of literature is an ideal resource for intercultural education, although more work by educators to encourage reading is required.

Key words: intercultural education, picture books, interpersonal and civic competence, children's literature, intercultural competence.

Introducción

No es sencillo plantear una mejora de la competencia intercultural en una época mercantilista en la cual el alumnado es constantemente bombardeado por estímulos de tipo consumista, pero es un hecho que la comunidad educativa debe aceptar esta situación y tratar de hacer cohabitar ambos hechos: el capitalismo y la necesidad de educar para la ciudadanía (Bolívar, 2003). Los nuevos modelos educativos deben estar de acuerdo con los tiempos que corren; así, las políticas lingüísticas e interculturales tienden a innovaciones en pos de cambios positivos (Torres, 2008; Vez, 2009). Por ello la Unión Europea, por medio del Consejo de Europa, proporciona una serie de competencias clave para un aprendizaje para toda la vida en la sociedad del conocimiento. Fijémonos en que el desarrollo de estas competencias tiene una aspiración ambiciosa, ya que no se trata de formar para algo instantáneo, aislado, sino de que los aprendizajes se interrelacionen y sirvan a la persona en los diferentes devenires de su vida. Existen ocho competencias clave (Consejo de Europa, 2006):

- Comunicación en la lengua materna
- Comunicación en una lengua extranjera
- Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencia interpersonal y cívica
- Espíritu emprendedor
- Expresión cultural

Atendamos ahora al motivo de esta aportación: la unión entre la literatura infantil y la educación intercultural. En la conjunción de estos dos elementos, y en relación con nuestro planteamiento, apreciamos el desarrollo de varias de las competencias recomendadas (Cotton, 2007). Así, vamos a tratar sobre la comunicación en la lengua materna y no aproximaremos también a la lengua extranjera. Transitaremos tangencialmente por la filosofía referida a aprender a aprender, y ante todo queremos hacer hincapié en la competencia cívica e interpersonal. Es nuestro deseo que la persona pueda aportar pensamientos y acciones a la conformación de sociedades más democráticas y solidarias y estamos convencidos de que ello es posible partiendo de la

educación lingüística y literaria, ámbito en el que se toman como recursos válidos la literatura infantil y juvenil.

A continuación, queremos definir y ahondar en el concepto y caracterización de la literatura infantil y juvenil, ya que esta va a ser el principal medio que planteamos para la aproximación a la educación para la ciudadanía.

Partiendo de la consideración de esta literatura como hecho estético y a la vez funcional (Cerrillo, 2007), hemos de indicar que pretendemos que los textos de literatura infantil y juvenil se consideren recursos didácticos válidos en los diseños curriculares. Para ello, deben reunir una serie de características específicas que van a ayudar a hacerlos idóneos para nuestros objetivos:

- Deben ser textos con versiones disponibles para los lectores de todas las capacidades y discapacidades.
- Deben ser textos que muestren mediante imágenes o relatos un concepto o hecho importante.
- Deben despertar el interés de los lectores.
- Deben ser historias bien escritas que motiven a los lectores a profundizar en un determinado tema (el principal del libro).
- Deben ser textos que ayuden al lector a comprender y reflexionar sobre conceptos sociales.
- Su uso debe permitir mostrar diferentes perspectivas e interpretaciones sobre ideas y hechos.
- Su uso debe poder constituir el punto de partida para que el profesorado imparta clases con un contenido más significativo.

Estas cualidades se pueden unir a las clásicas referidas a la literatura infantil (Hunt, 1994; Huck, 2001). De este modo, hallamos que el contenido de las obras de literatura infantil y juvenil cubre las expectativas referidas a la educación para la ciudadanía. Por ello, en dichas obras o en el propio tratamiento de los textos podemos hacer hincapié en cualidades y valores que ayudan a la formación de la ciudadanía. Como manifestación de la literatura infantil, hemos trabajado con álbumes ilustrados, ya que sus características nos permitían la consecución de nuestros objetivos.

Álbumes ilustrados

Los álbumes ilustrados evocan una gran respuesta estética por parte de los lectores (Olmert, 1992, p. 23). Entender de manera completa la historia mediante libros con gran calidad en sus ilustraciones es una actividad que depende principalmente de la capacidad del lector para interpretar las imágenes. Meek (1996, p. 19) nos invita a «leer los libros de imágenes con nuestra mayor conciencia, tanto la vida como la literatura y el texto, y ver que las invitaciones que se realizan a los jóvenes lectores están bastante alejadas de lo infantil».

Para incrementar nuestro conocimiento de cómo los jóvenes utilizan la literatura, necesitamos comprobar cómo el alumnado asimila los diferentes tipos de recursos textuales de los que el escritor hace uso, cuál es su comprensión de los rituales dentro de las historias construidas bajo su lectura principal y cómo los ayuda esto a acceder a textos más sofisticados.

La regla de oro para el profesorado sugerida por Juan Amos Comenio (1659), el primer creador de libros de imágenes, es que, en la medida de lo posible, todo debe ser filtrado por los sentidos. Él creía que la adecuada presentación y explicación de las imágenes podía ayudar a establecer una conexión más cercana entre estas, la palabra escrita y la realidad. Casi 350 años más tarde, todavía se anima a los lectores a mirar, sentir y escuchar mientras establecen contacto con el mundo real que los rodea. La interacción entre el texto, la imagen y la economía lingüística presente en los libros de imágenes puede, transcurrido un período de tiempo, propiciar que los adultos traten de desarrollar la conciencia de los niños con respecto a este tipo de narrativa, especialmente los subtextos.

Incluso el más simple de los libros de imágenes puede ser más complejo de lo que se percibe y se puede animar a los niños mayores a retornar a este género (narrativo) una vez que su sentido del humor esté suficientemente desarrollado (Nikolajeva y Scott, 2001). Los mejores libros de imágenes están abiertos a la imaginación, porque dejan muchas cosas sin decir, hablando en términos de subtextos. Con todo, necesitan de un pensamiento serio, ya que aunque los textos de estos libros parezcan lineales, el significado que se incluye tras ellos no lo es. La calidad de las ilustraciones también puede entusiasmar y retar a los jóvenes lectores a pensar acerca de sí mismos y de otras personas y a reflexionar sobre las posibilidades de otros personajes, situaciones y motivos para actuar (Nodelman, 2008).

Cada texto se puede situar dentro de un marco teórico evaluativo, en el que se discuta la narrativa visual que se puede ofrecer a los jóvenes lectores. A través de estos libros de imágenes europeos, los lectores pueden aprender más sobre los niños de otros Estados miembros, sobre sus culturas, historias e intereses. Los niños europeos tienen mucho en común por causa de su infancia, más similitudes que diferencias por motivo de su cultura. El marco teórico para el análisis tiene sus raíces en la semiótica. Así, podemos elucidar la universalidad de los temas de los libros de imágenes europeos y su relevancia para estudiarlos.

La disciplina de la semiótica, o el estudio de los signos, fue desarrollada por Roland Barthes, a partir de las ideas de Saussure (1916) y Pierce (1931). Barthes (1957, pp. 110-111) creía que las imágenes llegan a ser un tipo de escritura en cuanto cobran significado y que -como la escritura- son un aspecto del lenguaje que requiere unas normas. Para él, *lenguaje* designaba cualquier signo con sentido, fuese verbal o visual, y sugería que «una imagen puede ser un tipo de discurso para nosotros de la misma forma que un artículo de periódico; incluso los objetos pueden llegar a ser un discurso, si significan algo». Junto con otros europeos, utilizaba el signo lingüístico para analizar los símbolos sociales. Todo lo que no es lingüístico -imágenes, objetos, posiciones corporales- es tratado como si fuese un lenguaje. Umberto Eco se adhiere a este pensamiento; para él la semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación y define el proceso comunicativo como el paso de una señal desde una fuente a un transmisor por un canal hacia un destinatario (Eco, 1990).

Antecedentes

En este apartado describimos una red de trabajo que fue financiada por la Unión Europea y que está relacionada con la literatura infantil y la educación intercultural. Nos referimos a BARFIE (*Books And Reading For Intercultural Education*). Esta red de trabajo está insertada en el programa Comenius 3 (referencia: 90769-CP-1-2001-1-AT-COMENIUS-C3) y en ella participaron instituciones y profesionales de distintos países de la Unión Europea, entre ellos: Austria, Bélgica, Bulgaria, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido y por supuesto

España. La red funcionó desde enero de 2002 hasta diciembre de 2004. Posteriormente, se ha prolongado hasta la actualidad y en ella se trabajan temas afines al planteado en este artículo.

El objetivo principal de esta red de trabajo es el de promocionar la educación intercultural y la lectura en toda Europa mediante el trabajo con la literatura infantil y por ende, con la cultura; esto supone conocer diferentes textos de distintas culturas además de saber seleccionarlos y valorar su contenido para la labor de educar en una convivencia armónica entre diferentes culturas. Los grupos de actuación a los cuales se dirige esta red son educadores, bibliotecarios, profesorado, estudiantes de Magisterio y en general, investigadores; a todos ellos se les ofrecen posibilidades que incluyen proyectos educativos para enseñar literatura, colecciones de libros europeos que tratan sobre discapacidad, minorías y otros colectivos desaventajados, así como sobre discriminación infantil; consejos y ayudas para las escuelas, bibliotecas y otras entidades interesadas en la temática. BARFIE se planteó los siguientes objetivos:

- Promover la educación intercultural mediante la literatura infantil y la cultura.
- Constituir soportes para el intercambio de información, foros de discusión, difusión e implantación de nuevas prácticas innovadoras en el uso de la literatura para el logro de la educación intercultural.
- Unir el proyecto Comenius en el que se inserta BARFIE y otros proyectos sobre literatura infantil y juvenil y difundir sus resultados para que puedan ser aplicados por el mayor número de escolares, profesores, bibliotecarios e investigadores.
- Ayudar a colectivos deprimidos, minorías, niños bilingües y niños víctimas de violencia, racismo y xenofobia a interactuar mejor en sus entornos sociales y culturales.
- Contribuir a la educación artística y a la creatividad a través de los libros uniendo lo verbal con lo icónico.

El modo de trabajo de la red BARFIE incluyó simultáneamente tanto trabajo individual por parte de los miembros pertenecientes a cada institución como sesiones periódicas de trabajo colectivo que tuvieron lugar a lo largo del año en distintas sedes propuestas por los componentes de BARFIE. Además de esas sesiones, se propusieron durante el año distintas conferencias que versaban sobre un tema monográfico relacionado con la literatura infantil. Como podemos observar, el hecho de haber tejido

esta red supone un fuerte avance para la unión entre los componentes de diferentes países, así como para el conocimiento de modos de trabajo, tradiciones y textos pertenecientes a otras culturas, aspectos que sin duda contribuyen a la construcción de una sociedad más plurilingüe y pluricultural.

Metodología

Objetivos de la investigación

A continuación se relatan los objetivos planteados en la investigación y el grado de consecución de los mismos:

- *Lograr una actitud positiva para la construcción de una identidad europea entre el profesorado y el alumnado de un centro educativo de la Región de Murcia.* Dentro de las posibilidades del proyecto, hemos conseguido que la actitud del alumnado y del profesorado se tornen positivas con respecto a la diversidad cultural y de igual modo, en lo que concierne al uso de la literatura infantil en el aula.
- *Usar la lectura como medio de acceso al conocimiento y por encima de todo a otras realidades.* Se ha hecho uso de la lectura como recurso en el aula y como contenido curricular prescriptivo. Ahora bien, podíamos haber insistido más en la promoción de la lectura.
- *Profundizar en el concepto de educación intercultural.* Se ha conseguido que los participantes en el proyecto profundicen en la medida de lo posible en el concepto apuntado.
- *Descubrir materiales y textos de diferentes países.* El alumnado ha sido capaz de descubrir nuevos libros que no se pueden conseguir en España.
- *Trabajar en el aula con estos libros de imágenes con distintos fines formativos.* Se ha diseñado una intervención didáctica y se ha aplicado de manera satisfactoria, logrando los objetivos del proyecto.

Población de estudio y muestra

Hemos realizado esta experiencia en el segundo ciclo de Educación Primaria (cursos tercero y cuarto); las dos clases pertenecen al colegio público Santa Rosa de Lima de El Palmar (Murcia). La clase de tercer curso tenía 21 alumnos de 8 años de edad, mientras que la clase de cuarto curso contaba con un total de 23 alumnos de 9 años. Hasta el momento del estudio, el nivel educativo y las pautas seguidas por ambos grupos durante su periplo escolar son paralelos aunque los tutores sean distintos. Es un colegio que recibe gran cantidad de alumnado inmigrante, con lo que la actividad planteada es ideal para comprobar cuál es el comportamiento y la actitud ante la multiculturalidad. Ni los alumnos ni los profesores ni los padres son conflictivos; la formación de los padres es media; su interés, creciente y su colaboración con este estudio, plena.

Instrumentos de medida y actuación en las aulas

Incluimos en este apartado la escala de medida aplicada a los dos grupos, así como las incidencias que ocurrieron. Dicha escala fue confeccionada ad hoc para la búsqueda de las pruebas apuntadas anteriormente. Dado el nivel académico del alumnado, se procuró que la lengua estuviese ajustada a su evolución cognitiva. Dicha consideración motiva que la escala constara de 10 ítems, que se muestran a continuación:

FIGURA I. Escala de medida de las actitudes hacia la multiculturalidad

Nombre:
(marca con una cruz) chico/chica

Preguntas

(señala de 1 a 5, donde 1 = muy poco, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho)

1. Me gusta que las personas que vienen a vivir aquí desde otros lugares me cuenten cosas de sus países y de sus formas de vivir.

1 2 3 4 5

2. Solo me gusta conocer las cosas que suceden en mi país.

1 2 3 4 5

3. Me interesa lo que dicen las personas que tienen otro color de piel, otra religión u otro idioma.

1 2 3 4 5

4. Me gusta conocer otras formas de vivir diferentes a la mía porque puedo aprender muchas cosas.

1 2 3 4 5

5. Quiero conocer cuentos que hablen solo de gente que se parece a mí en todo (la misma lengua, el mismo color de piel, el mismo modo de cocinar, el mismo modo de vestir...).

1 2 3 4 5

6. Me gustaría conocer otros continentes y a sus habitantes para aprender con ellos muchas cosas.

1 2 3 4 5

7. No me gusta tener amigos y amigas que vienen de África, América del Sur o Europa del Este.

1 2 3 4 5

8. Me interesa cómo se sienten mis compañeros que vienen de otros países a vivir al mío e intento que se sientan bien.

1 2 3 4 5

9. Pienso que puedo aprender cosas buenas sabiendo cuentos de todo el mundo.

1 2 3 4 5

10. Me interesan solo los cuentos que me narran historias de niños que hablan mi lengua, visten como yo y tienen paisajes y costumbres iguales a los míos.

1 2 3 4 5

Uno de los problemas que encontramos a la hora de aplicar esta escala tuvo que ver con la comprensión lectora del alumnado ya que en determinadas situaciones los alumnos necesitaron de la aclaración del profesorado para poder comprender los ítems. Además, como se comentará más adelante, hay que tener en cuenta el factor de lo políticamente correcto, que siempre se encuentra presente en este tipo de instrumentos de medida. Es preciso indicar que la aplicación del instrumento ha sido complementada por la observación directa en el aula de tutores e investigadores, la cual ha proporcionado información muy valiosa y ha hecho posible una comprensión más completa de la situación estudiada.

Procedimiento

Durante un curso escolar, obtuvimos información de ambos grupos sobre su actitud hacia el hecho de la multiculturalidad dentro de las clases de Lengua y Literatura. El calendario de ejecución del desarrollo de este proyecto fue el siguiente:

En primer lugar, se tradujo una selección de los libros de la colección BARFIE del inglés al español. En enero se aplicó un instrumento -fundamentalmente centrado en

el debate y el intercambio de opiniones acerca del tema objeto de este estudio- para comprobar las actitudes iniciales de los distintos grupos. Los dos grupos-clase trabajaron con el objetivo de conocer mejor las lecturas europeas, en las cuales descubrieron las identidades de los otros países de la Unión Europea.

Nos hemos basado en una metodología de investigación-acción, tratando de elaborar paquetes didácticos y, sobre todo, intentando cambiar las actitudes de los estudiantes. Finalmente, iniciado el mes de mayo, se aplicó el instrumento de medida -la mencionada escala de actitudes- a los distintos grupos para comprobar lo sucedido.

Temporalización

Se realizaron las siguientes tareas: selección de los libros; traducción de dichos libros, aunque el medio principal sean las imágenes; creación de instrumentos (entrevista, encuesta, debate) para comprobar las actitudes de los grupos; aplicación del instrumento de medida a los diferentes grupos; programación de las sesiones de trabajo; desarrollo de paquetes didácticos en las sesiones didácticas; aplicación del instrumento de medida nuevamente a los distintos grupos.

Ejemplos de la labor con los libros seleccionados

Con cada uno de los libros seleccionados y traducidos se plantearon diferentes actividades para promover la educación intercultural dentro de la clase de Lengua Castellana y Literatura. Seguidamente presentamos el libro y señalamos una de las actividades que tuvo éxito con el alumnado:

LIBRO I. Das Land der Ecken

Título: *Das Land der Ecken (La tierra de las esquinas)*

País: Austria

Idioma: alemán

Autores: I. Ulitzka y G. Gepp

ISBN: 3-85452-062-x



En este caso, a través de la proyección de las distintas imágenes del libro con un proyector de diapositivas, el alumnado debía componer una breve historia del mismo título, *El país de las esquinas*. En ellas, se aprecia uniformidad y tuvo que ser el mediador-investigador en el aula el que hiciese reflexionar al alumnado sobre el concepto de diferencia que se desprende del libro, ya que en las producciones no se aprecian indicios de pensamiento discriminatorio por parte del alumnado.

LIBRO II. Zack bumm!

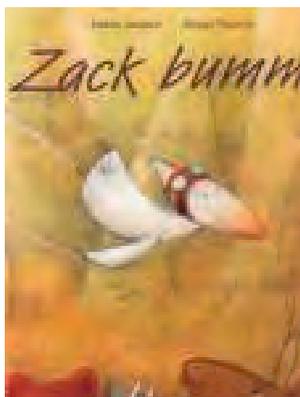
Título: *Zack bumm!* (*¡Zack Bumm!*)

País: Austria

Idioma: alemán

Autor: Heinz Janisch

ISBN: 3-7026-5622-3



Una de las actividades propuestas consistía en proporcionar al alumnado determinadas imágenes del libro para que las ordenase de manera lógica. Una vez realizada esta tarea, debían contar la historia y el profesor-investigador los hizo reflexionar sobre este pájaro «diferente» y cómo lo acepta el resto de animales del bosque.

LIBRO III. Vdun proglednia mrak

Título: *Vdun proglednia mrak (Adentrándonos en la penetrable oscuridad)*

País: Bulgaria

Idioma: búlgaro

Autor-ilustrador: Victor Samuilov

ISBN: 954-437-105-2



La actividad que seleccionamos para incluir en este artículo consiste en lo siguiente: trabajando en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes, los alumnos tenían que rellenar los espacios en blanco con sinónimos (verbos, nombres, etc.). Posteriormente, debían leer en voz alta sus textos y discutir acerca de la historia. Esta era la base sobre la que trabajar:

Había una vez un búho que miraba (_____) a través de un telescopio.

Un día salió (_____) de viaje

y encontró una enorme cueva (_____).

Después se encontró (_____) con un zorro salvaje.

Posteriormente, llegó a la nieve y debido a que estaba cansado (_____) se cayó.

Después un búho amigo le curó (_____).
Finalmente el búho regresó a casa (_____).
Su hijo miraba (_____) a través del telescopio
y la historia comenzó otra vez.

De este modo, el alumnado pudo trabajar con el vocabulario y una vez realizada la actividad pudo reflexionar sobre el significado de la historia. Lo más interesante tuvo que ver con la discusión posterior. Por ejemplo, una de las alumnas preguntó por qué los dos búhos debían ser amigos si uno de ellos no había hecho nada por el otro. Otro de los alumnos le preguntaron por el significado de la historia indicó que cada uno debe encontrar su camino en la vida por sí mismo. Fue increíble ya que el alumno solo tenía nueve años.

LIBRO IV. Vem ska tröst knyttet?

Title: *Vem ska tröst knyttet?* (¿Quién reconfortará a Toffle?)

País: Finlandia

Idioma: sueco

Autora: T. Jansson

ISBN: 91-20-02767-2



Una de las actividades propuestas para este texto infantil consistió en proporcionar a los alumnos fotocopias de algunas de las imágenes del texto y pedirles que por la cara posterior en dos o tres líneas contasen la historia, para luego exponerlas por grupos y reflexionar sobre el significado y las posibilidades del texto.

LIBRO V. Vevericka Veronka

Título: *Vevericka Veronka (Veronka la ardilla)*

País: Eslovaquia

Idioma: eslovaco

Autor: Ján Uliciansky

ISBN: 80-967617-1-4



Una vez que la historia fue contada al alumnado y se debatió sobre la amistad entre la ardilla y el niño protagonista del texto, se pidió a los alumnos que construyesen un mural para volver a contar la historia, haciendo uso de los recursos plásticos y literarios que quisiesen. Fue una actividad libre que combinaba dos áreas curriculares para incentivar la creatividad del alumnado.

LIBRO VI. Una fiesta bajo las estrellas

Título: *Una fiesta bajo las estrellas*

País: España

Idioma: español

Autora: Queta García

ISBN: 84-8452-051-x



En el caso de este texto infantil lo importante era que el alumnado pudiese apreciar la diversidad de personajes que aparecen en él. Por ello, tenían que escribir la historia a partir de las imágenes proyectadas; algunos de los alumnos aparte del texto incluyeron dibujos que las imágenes les evocaban bien copiándolos, bien aportando una versión particular.

Pensamos que el trabajo con estos seis libros procedentes de diferentes culturas y sobre todo que relatan historias que tienen que ver con la diversidad, la tolerancia y la aceptación de lo diferente se ha ajustado perfectamente a la consecución de los objetivos que en este proyecto se habían establecido.

Resultados y análisis de la experiencia

En este apartado procede analizar qué ha sucedido con la escala aplicada y detallar el desarrollo de la experiencia. Hay que indicar que en principio cuarto iba a ser el grupo experimental y tercero el de control, pero como apreciamos que el trabajo con los libros y la propia motivación del alumnado hacia la experiencia novedosa hacían que ambos quisiesen optar por una metodología activa, convertimos la investigación en un híbrido entre trabajo de campo e innovación. Por esa razón, el modo de proporcionar los datos de la escala se agrupa con comentarios generales sobre cada ítem planteado.

Conclusiones de la comparación

1. *Me gusta que las personas que vienen a vivir aquí desde otros lugares me cuenten cosas de sus países y de sus formas de vivir.* Ambos cursos coinciden en la opción «mucho». Queda la duda sobre si existe la corrección política y también es muy importante señalar que el grado de inmigración motiva que los alumnos de este estudio sean más sensibles a la situación planteada en el enunciado.

2. *Solo me gusta conocer las cosas que suceden en mi país.* Ambos grupos coinciden en la apertura al conocimiento de aspectos de otras latitudes, casi todos atribuyen la mínima puntuación al ítem.

3. *Me interesa lo que dicen las personas que tienen otro color de piel, otra religión u otro idioma.* Se concede una alta calificación a este enunciado por

lo que la coherencia con los dos anteriores por parte de ambos grupos es un hecho.

4. *Me gusta conocer otras formas de vivir diferentes a la mía porque puedo aprender muchas cosas.* Ambos grupos coinciden en que les gusta conocer otras maneras de vida ya que así consiguen llegar a un enriquecimiento tangible.

5. *Quiero conocer cuentos que hablen solo de gente que se parece a mí en todo (la misma lengua, el mismo color de piel, el mismo modo de cocinar, el mismo modo de vestir...).* La predisposición que mostraron con su respuesta a este ítem se vio corroborada después con la aceptación de historias procedentes de otras culturas y otros países.

6. *Me gustaría conocer otros continentes y a sus habitantes para aprender con ellos muchas cosas.* Este era uno de los enunciados de control en los cuales el alumnado mostró coherencia con las contestaciones dadas al ítem número 2.

7. *No me gusta tener amigos que vienen de África, América del Sur o Europa del Este.* Este era uno de los enunciados de control en los cuales el alumnado mostró coherencia con las contestaciones dadas al ítem número 3.

8. *Me interesa cómo se sienten mis compañeros que vienen de otros países a vivir al mío e intento que se sientan bien.* El alumnado respondió con puntuaciones altas a estas cuestiones, con lo que demostró que no tiene conflictos con el resto de compañeros.

9. *Pienso que puedo aprender cosas buenas sabiendo cuentos del todo el mundo.* Al igual que en el enunciado número 5, la predisposición que mostraron con su respuesta a este ítem después se vio corroborada con la aceptación de los textos infantiles procedentes de otras culturas y otros países.

10. *Me interesan solo los cuentos que me narran historias de niños que hablan mi lengua, visten como yo y tienen paisajes y costumbres iguales a los míos.* Este era uno de los enunciados de control en los cuales el alumnado mostró coherencia con las contestaciones dadas al ítem número 5.

A la luz de los datos analizados, observamos que la escala proporciona información interesante; ahora bien, la observación directa en el aula de las reflexiones del alumnado y de sus producciones en forma de textos narrativos sí que constituye un corpus de información muy fértil acerca de la realidad que hemos analizado.

Conclusiones

Llega el momento de reflexionar sobre los resultados obtenidos en el desarrollo de este estudio. Al principio, nuestra intención fue relacionar la literatura infantil con la multiculturalidad para promover la educación intercultural. De ese modo, tratábamos de explorar las actitudes del alumnado ante lo diferente y la diversidad.

Por esa razón, nuestro instrumento de medida para averiguar más cosas sobre esa realidad consistió en una escala en la cual se intentaba indagar en los pensamientos del alumnado sobre esa diversidad y, en el caso de encontrar hallazgos negativos, procurar el cambio. La experiencia en las aulas nos indicó que era oportuno complementar dicha escala con la observación directa.

Con todo ello, podemos apuntar varias conclusiones clave que a nuestro juicio deben tenerse en cuenta para planificar la enseñanza y, sobre todo, para buscar vías de mejora:

- *En principio, la multiculturalidad es un hecho aceptado en las aulas, es la influencia social la que perturba esta situación.* En este caso observamos que los alumnos tienen asumida su diversidad y en ella se incluye considerarse iguales de sus compañeros de otras nacionalidades. Así, el comportamiento en las aulas tiene que ver con su condición de niños; no se aprecian conductas discriminatorias. Sin embargo, cuando las alusiones que se efectúan en clase trascienden al aula sí que se aprecian conductas discriminatorias por lo que nos debemos plantear si no es el estímulo social el que plantea las situaciones de marginación y conflicto.
- *En la dinámica docente es posible incluir la literatura infantil sin miedo a que los contenidos no se impartan y haciendo que esta esté contextualizada.* Los textos infantiles bien utilizados demuestran que este tipo de literatura es un excelente recurso para las clases de Lengua Castellana en el nivel de Educación Primaria. Es más, las posibilidades que nos proporciona son múltiples por lo que no podemos olvidarla dentro de la conformación de las programaciones generales anuales.
- *La literatura infantil puede inducir el conocimiento y la reflexión sobre la educación intercultural.* Este era nuestro objetivo principal en esta investigación, averiguar si realmente la literatura infantil podía contribuir al conocimiento y reflexión de la educación intercultural. Nos hemos encontrado con sensaciones y pruebas muy positivas, ya que consideramos que es un medio

perfecto para que el hecho intercultural se imbrique de un modo transversal en el área de Lengua y Literatura.

Además de trabajar con la mencionada educación intercultural, promovemos la lectura ya que el alumnado quiere acceder al libro para poder saber de qué tratan realmente las historias cuyos fragmentos o imágenes se están utilizando durante las actividades. Por lo tanto, hay que concluir que la literatura infantil es un excelente medio para promover la educación intercultural.

- *Precisamos todavía de una labor de promoción de la lectura infantil y de aproximación a la educación intercultural.* Tenemos pues que concienciar a la comunidad educativa de la trascendencia de la literatura infantil y esto solo se puede realizar a partir de la toma de conciencia de la utilidad de la lectura. La lectura recrea, abre nuevas realidades y también nos ayuda a mejorar nuestras destrezas lingüísticas. Además, nos permite conocer mundos no explorados y pensamientos de otras personas a las que tal vez jamás lleguemos a conocer.

Por ello, el hecho de haber realizado esta investigación pone de manifiesto la necesidad que tenemos de reactivar la lectura en las personas, porque gracias a ella hemos sido capaces de mostrar al alumnado otras realidades lejanas –como son otras culturas– y hemos podido reflexionar sobre aspectos relacionados con la educación intercultural, procurando que el alumnado debata y haga salir a la luz sus inquietudes y sus pensamientos reales. En este caso los textos infantiles se han convertido en pretextos para conseguir el propósito establecido.

Referencias bibliográficas

- BARFIE (2004). *Catalogue of Books Assisting Intercultural Education*. Viena: BARFIE; Red Comenius 3.
- BARTHES, R. (1957, [2005]). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- BOLÍVAR, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 16, 9-34.
- CERRILLO, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

- COMENIUS, J. A. (1659). *Orbis Pictus* (facsimil de la edición inglesa, 1968). Oxford: Oxford University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial*, L 394, de 30 de diciembre de 2006.
- COTTON, P. (2007). Intercultural Approaches to Using Children's Literature Websites. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 13 (1), 77-100.
- ECO, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- HUCK, C. (2001). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: McGraw-Hill.
- HUNT, P. (1994). *An introduction to children's literature*. Oxford: Oxford University Press.
- MEEK, M. (1996). Introduction. En P.HUNT (Ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge.
- NIKOLAJEVA, M. Y SCOTT, C. (2001). *How Picture Books Work*. New York: Garland.
- NODELMAN, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- OLMERT, M. (1992). *The Smithsonian Book of Books*. Washington D.C.: Smithsonian Institute.
- PIERCE, C. S. (1931). *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- SAUSSURE, F. DE (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- VEZ, J. M. (2009). Multilingual Education in Europe: Policy Developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24.

Dirección de contacto: Eduardo Encabo Fernández. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus Universitario Espinardo, s/n; 30100, Espinardo (Murcia), España.
E-mail: edencabo@um.es

Resúmenes para aprender en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato¹

Writing Summaries to Learn in Compulsory and Post-compulsory Secondary Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-085

Marta Gràcia García
Núria Castells Gómez
Sandra Espino Datsira

Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.

Resumen

En este trabajo presentamos un estudio cuya finalidad es analizar los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas que llevan a cabo los estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de primer curso de Bachillerato cuando elaboran un resumen para aprender, así como analizar las características del producto elaborado por los estudiantes e identificar las relaciones entre las diferentes variables estudiadas. Para poder dar respuesta a esta finalidad se llevó a cabo un estudio de caso múltiple en el que participaron 24 estudiantes de un mismo centro educativo (12 de Educación Secundaria Obligatoria y 12 de Bachillerato). Para obtener la información sobre el proceso de elaboración del resumen se pidió a los estudiantes que verbalizaran en voz alta lo que pensaban mientras leían y escribían para así tener acceso a sus procesos de comprensión y de composición. A partir de los datos obtenidos, examinamos los procedimientos de lectura y escritura utilizados durante la realiza-

⁽¹⁾ Proyecto coordinado *Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y universitaria (LEAC)* (MEC SEJ2005-08434-C02-04 EDU), financiado por el Programa General de Promoción del Conocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia.

ción de la tarea y establecimos cuatro patrones: lineal, uso de la relectura, escritura de un borrador y uso de la relectura junto con la producción de un borrador. El análisis realizado a partir de los protocolos de pensamiento en voz alta permitió identificar las operaciones cognitivas y metacognitivas de los alumnos. En concreto, se proporcionan datos sobre tres categorías de operaciones cognitivas y metacognitivas: operaciones de planificación, de construcción del significado y de supervisión y control. También se procedió a categorizar los resúmenes elaborados. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que hay diferencias significativas entre los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes de los diferentes niveles educativos estudiados. No se aprecian diferencias significativas entre los niveles educativos en cuanto a la calidad del resumen, ni entre esta y los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas utilizadas.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, procesos de lectura y escritura, operaciones cognitivas y metacognitivas, resumen.

Abstract

The aim of this article is to analyse the procedures and the metacognitive and cognitive operations that Secondary and Higher Education students carried out as they performed a summary in order to learn. We also analysed the characteristics of the written products and identified the relations between the different variables. The research employed a multiple-case study methodology, with 24 students belonging to the same school (12 secondary education students, 12 higher education students). Data collection about the process of writing the summary consisted of asking the students to think aloud as they read and wrote to access their comprehension and composition processes. We examined the reading and writing procedures employed during the elaboration of the summary (re-reading, taking notes, writing a draft). The analysis of the thinking-aloud protocols allowed us to identify the metacognitive and cognitive operations. The summaries were also categorised. The results show significant differences between the procedures and the cognitive and metacognitive operations carried out by the students from the different educational levels. There are neither significant differences between levels related to the quality of the summaries, nor between the quality and the procedures and operations employed.

Key words: Secondary Education, Higher Education, content area reading and writing, reading and writing procedures, cognitive and metacognitive operations, summarizing.

Introducción

Uno de los principales objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es favorecer que los estudiantes adquieran competencias y estrategias que los ayuden a continuar aprendiendo de manera cada vez más autónoma o a aprender a aprender (Marchesi y Martín, 2002). Coincidimos con Coll (2007) en que el interés fundamental del concepto de competencia reside en cómo aborda las decisiones relativas sobre qué es lo que los alumnos deben esforzarse en aprender y, por tanto, qué es lo que los profesores deben enseñar. Además, como señala el autor, una de las aportaciones más valiosas de los enfoques basados en competencias es la prioridad que se otorga a la adquisición de un tipo especial de competencias que convierten a un alumno en un aprendiz competente que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje y que hace un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea. Entre las competencias que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que posibilitan un aprendizaje autónomo y autodirigido encontramos la competencia lingüística.

En torno a esta competencia se reconocen como actividades potencialmente promotoras del aprendizaje las tareas que implican leer (Pressley, 1999) y las que requieren escribir (Miras, 2000), aunque algunos investigadores señalan que si estas dos tareas se realizan de manera conjunta, su potencialidad para el aprendizaje aumenta (Tierney y Shanahan, 1996). Así, responder preguntas por escrito o escribir una síntesis a partir de fuentes diversas serían ejemplos de tareas que exigen la interacción de la lectura y la escritura para su resolución. Esta exigencia exige que el alumno adopte distintas perspectivas, pues por un lado interroga el texto mientras lee y por otro lado se sitúa como escritor. La adopción de este doble papel, que promueve la elaboración e integración del conocimiento (Segev-Miller, 2004), ha conducido a llamarlas «tareas híbridas» (Spivey y King, 1989). Una de las más comunes en las distintas etapas educativas y que sería esperable que los alumnos utilizaran de forma competente y autónoma al finalizar la ESO es el resumen.

El resumen: definición y procesos implicados

La capacidad de generar un resumen a partir de la lectura de un texto implica distintos procesos mentales (Van Dijk, 1983) que, en ciertas condiciones, promueven que la comprensión y el recuerdo del contenido del texto leído sean mejores (Brown, Day y Jones, 1983) y que, posiblemente, también el aprendizaje lo sea. El potencial para el

aprendizaje de este instrumento se sitúa tanto durante el proceso de su elaboración como en su uso posterior. Esto explica por qué, en el ámbito escolar, el resumen se propone para aprender contenidos diversos (Kaufman y Perelman, 2000).

Aunque en la literatura se encuentran diferentes maneras de entender qué implica realizar un resumen, coincidimos con la propuesta de Kaufman y Perelman (2000), quienes indican que resumir requiere condensar e integrar la información del texto fuente para elaborar un texto nuevo que debe cumplir con las siguientes características: ser más breve y reformular parafrásticamente el contenido del texto fuente, cuidando la coherencia y la cohesión. Por tanto, si tuviéramos que analizar un resumen escrito, podríamos atenernos a la medida en que el alumno detecta las ideas relevantes del texto fuente y las organiza en el texto escrito parafraseando su contenido de acuerdo con las normas de textualidad (mecanismos de coherencia y cohesión), necesarias para vincular las ideas de manera adecuada. Esta combinación de requisitos dota a la actividad de resumir de una cierta complejidad (Tynjälä, 2001), que junto con su potencial epistémico, ha suscitado el interés por parte de los investigadores.

Además de atender a las características del resumen como producto, la investigación en este ámbito también ha estudiado las acciones y procesos que se desencadenan en el transcurso de su elaboración. Así, para elaborar un resumen es necesario gestionar y regular los procesos de lectura del texto fuente y de composición escrita (Rinaudo, 2000), durante los cuales pueden emerger acciones como tomar notas, subrayar, elaborar un borrador y escribir el texto a partir del borrador sin olvidar el texto fuente y las notas, entre otras.

Sin embargo, Brown, Day y Jones (1983) identificaron que uno de los procedimientos más utilizados para realizar resúmenes es «copiar-borrar» (*copy-delete*), que consiste en construir resúmenes analizando el texto linealmente, oración por oración, eliminando aquellos aspectos considerados menos importantes y copiando casi de manera literal las partes del texto que parecen más relevantes. Utilizar este procedimiento resulta claramente inadecuado para cumplir con las condiciones propuestas en la definición del resumen.

Desde nuestra perspectiva, la realización de un buen resumen que promueva el aprendizaje (Miras, Solé y Gràcia, 2006) debería iniciarse con la lectura completa del texto fuente, su revisión para detectar fallos de comprensión o errores que puedan afectar al significado y su corrección. A esta lectura debería seguir una relectura del texto mientras se realiza el resumen, leyendo y escribiendo, planificando qué unidades de contenido deben formar parte del resumen. Este recorrido se puede llevar a cabo

releyendo el texto y subrayando algunas partes, tomando notas o haciendo borradores. En todos los casos es necesario supervisar constantemente para asegurarse de que las ideas seleccionadas son las más apropiadas. Una tercera fase consiste en escribir el texto definitivo, a partir de las notas, los borradores, etc. Este texto puede ser leído y supervisado nuevamente y esta revisión puede conllevar la introducción de modificaciones (relativas al contenido, la estructura, la ortografía, etc.).

Las distintas actuaciones descritas suponen un uso específico de la lectura y la escritura como herramientas mediadoras entre el texto fuente y el producto final, en un sentido muy parecido al que Kozulin (2000) otorga al concepto de «mediación». Parece que la presencia de relecturas, borradores, etc., en el transcurso de la elaboración del resumen debería repercutir en la mejora de las producciones. Sin embargo, hay pruebas de que no todos los procesos mediadores garantizan la elaboración de un resumen «canónico», puesto que en muchas ocasiones estas acciones se han aprendido de una manera poco significativa, de forma que los alumnos las utilizan sin saber por qué. Por tanto, es posible que el estatus de «canónico» de un resumen no dependa únicamente de la presencia de mecanismos mediadores. Quizás por esta razón, distintas investigaciones, mediante el recurso de los protocolos de pensamiento en voz alta, se han centrado en las operaciones cognitivas o metacognitivas que se desencadenan durante la realización de la tarea, aunque habitualmente han atendido a la lectura y a la escritura por separado. Por ejemplo, Coté, Golman y Saul (1998) señalan cuatro procesos que tienen lugar durante la lectura de textos expositivos: parafrasear, elaborar, controlar e identificar problemas de comprensión. Brown, Campione y Day (1981) indican que durante la elaboración de un resumen escrito pueden identificarse habilidades cognitivas que remiten a procesos de selección y supresión de información, condensación (generalización), integración (construcción) y, en ocasiones, jerarquización. Pocos estudios han atendido de forma conjunta a los procesos que tienen lugar mientras se realiza una tarea «híbrida» que conlleva lecturas diversas (del texto fuente y del propio resumen) y escritura. Mateos, Martín, Villalón et ál. (2008) analizan las diferencias entre los procesos implicados al resumir un solo texto y los que se desarrollan al sintetizar fuentes múltiples mediante un único sistema de categorías e indican que, en el caso del resumen, los estudiantes de tercer curso de Secundaria parecen no disponer de los procesos cognitivos y metacognitivos que les permiten hacer un uso estratégico de la lectura y la escritura. Ahondar en las relaciones entre las acciones y los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en las tareas híbridas resulta, por tanto, un reto.

La actividad de resumir para aprender en la Educación Secundaria

Parece evidente que elaborar un resumen ‘propriadamente dicho’ requiere conocer y usar procedimientos y operaciones cognitivas y metacognitivas, así como conocer las características propias de un resumen canónico. Estos conocimientos requieren la planificación de situaciones estructuradas y sistemáticas para que se puedan aprender. Ello nos conduce a preguntarnos cómo se caracteriza y se enseña el resumen en la Educación Secundaria.

El resumen es una actividad que se propone realizar a los estudiantes de ESO y de niveles superiores de forma relativamente autónoma para que aprendan contenidos vinculados a distintas áreas. Resultados de una investigación anterior (Solé, Mateos, Miras et ál., 2005; Mateos, Martín, Pecharromán et ál., 2008), en la que participaron 214 profesores y 646 estudiantes de ESO, Bachillerato y universidad, señalan que la frecuencia de propuesta del resumen en ESO es del 69,6%; en Bachillerato, del 55,9% y en la universidad, del 13,6%. Por su parte, un 71,4% de estudiantes de ESO, un 69,2% de los Bachillerato y un 55% de los universitarios afirman realizar resúmenes.

Sin embargo, parece más bien una actividad que en los niveles de ESO y Bachillerato se propone de forma rutinaria. A menudo se invita a los alumnos a resumir textos muy sintéticos, sin que se proporcionen orientaciones suficientes sobre la finalidad del resumen, sobre cómo se escribe o sobre qué pasos implica (Perelman, 2002). Además, con frecuencia los estudiantes y los docentes se representan el resumen como una tarea que no implica demasiado esfuerzo. En el trabajo citado (Solé et ál., 2005) se detectó que un 47,6% de los profesores consideraba que el resumen era una tarea fácil y un 83,1% de los estudiantes opinaba lo mismo.

Los datos precedentes indican que la escritura de resúmenes en ESO se utiliza fundamentalmente como un procedimiento rutinario de supresión de información. Así, la tarea de resumir se asimila al uso de una *técnica* que, cuando ha sido automatizada, presenta escasa dificultad. Sin embargo, el resumen puede utilizarse como una estrategia de aprendizaje cuando su elaboración compromete un alto grado de intencionalidad, autorregulación, flexibilidad y sofisticación cognitivas, que sostienen el desarrollo de acciones adecuadas a las condiciones relevantes del contexto de aprendizaje y que posibilitan alcanzar objetivos epistémicos (Pozo y Postigo, 2000).

Partiendo de este marco, presentamos resultados de un proyecto coordinado² cuyo objetivo general consistía en identificar los procesos cognitivos que

⁽²⁾ LEAC (SEJ2005-08434-c02-04 EDU).

llevan a cabo los estudiantes de ESO, Bachillerato y universidad cuando resuelven actividades híbridas para aprender Ciencias Sociales. Específicamente, en este trabajo analizamos los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas de los estudiantes de primero de ESO y de Bachillerato mientras realizaban un resumen, así como sus características y la relación entre los procedimientos, las operaciones y el producto final. También nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué procedimientos utilizan los estudiantes de primero de ESO y de primero de Bachillerato cuando se les propone realizar una tarea híbrida (resumen) para aprender?
- ¿Qué operaciones cognitivas y metacognitivas ponen de manifiesto mientras realizan el resumen?
- ¿Qué tipo de resúmenes realizan?
- ¿Qué relaciones emergen entre los procedimientos, las operaciones cognitivas y metacognitivas y los productos escritos?

Método

Participantes

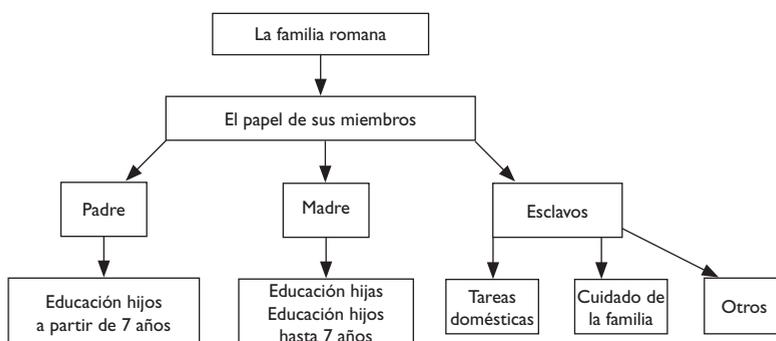
En el proyecto general en el que se enmarca esta investigación participaron 47 estudiantes de un instituto de Terrassa. De estos se seleccionó una submuestra de 24 estudiantes (12 de ESO y 12 de Bachillerato) en función del nivel de conocimientos previos (CP) sobre el contenido del texto que debían resumir; de una evaluación mediante una prueba específica de preguntas de opción múltiple elaborada por cada uno de los docentes y de los resultados en una prueba de lectura (PL) (González Nieto, 2002). En cada nivel educativo se seleccionaron tres estudiantes que obtuvieron puntuaciones elevadas en ambas pruebas, tres cuyas puntuaciones fueron bajas, tres cuyos resultados fueron altos en CP y bajos en PL y tres con bajos resultados en CP y altos en PL. Se intentó así asegurar cierto grado de diversidad en la muestra mediante el control de estos dos factores a priori.

Tareas y material

Para la realización del estudio se pidió a los docentes que seleccionaran un *texto fuente* para cada uno de los niveles. La finalidad era aprovechar los recursos utilizados por los profesores, quienes escogieron y adaptaron los textos del libro de Ciencias Sociales (ESO) y Sociología (Bachillerato) y presentaron la consigna para realizar el resumen.

El texto para los alumnos de ESO era expositivo y se titulaba «Las casas romanas» (305 palabras). Describía la estructura familiar y el reparto de papeles de las familias en el período romano. También detallaba las funciones que desempeñaban los esclavos en las familias adineradas (Figura I).

FIGURA I. Estructura del texto «Las casas romanas»

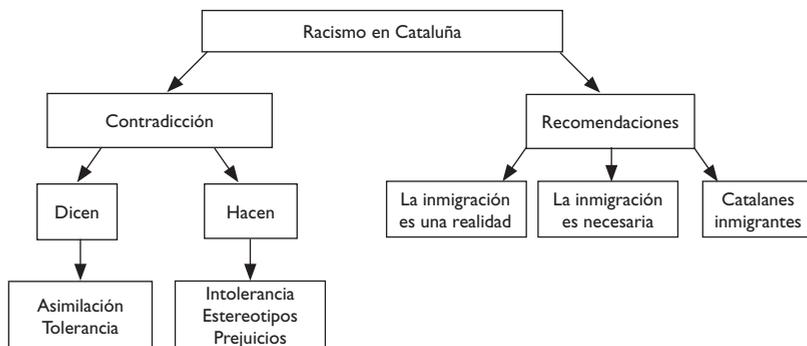


Las potenciales dificultades del texto se vinculaban con quién asumía la responsabilidad en la educación de los hijos y los papeles que desempeñaban los esclavos.

El texto contenía cinco ideas relevantes y cinco irrelevantes que las investigadoras identificaron de manera separada; se llegó a un acuerdo del 95%.

El tema del texto en Bachillerato fue «El racismo en Cataluña» (516 palabras). Era un texto expositivo argumentativo que aportaba información relacionada con las actitudes racistas, apuntaba cierta contradicción entre lo que las personas afirman y lo que hacen y planteaba algunas cuestiones que deberían tener en cuenta las personas que viven en Cataluña (Figura II).

FIGURA II. Estructura del texto «El racismo en Cataluña»



Las dificultades del texto remitían a conceptos abstractos (identidad, estereotipo o prejuicio) y al hecho que la contradicción entre las ideas fuera implícita y los argumentos aportados, complejos.

Las ideas relevantes de este texto eran cinco y las irrelevantes cuatro. Las investigadoras las identificaron de manera independiente y consiguieron un acuerdo del 80%.

Diseño y procedimiento

Se realizó un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 2006), metodología utilizada por otros autores que han investigado en este ámbito (Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008).

Respecto al procedimiento, se acordó con los profesores la consigna que se debía proporcionar a los alumnos. Los docentes contextualizaron el tema del texto e indicaron a sus alumnos que debían resumir y que, para ello, debían seleccionar las ideas principales y explicarlas con sus palabras y de forma relacionada.

Los participantes realizaron la tarea individualmente, en presencia de una investigadora, que los invitaba a decir en voz alta lo que pensaban durante la realización del resumen, mediante la elicitación de protocolos de pensamiento en voz alta (Pressley y Afflerbach, 1995). Previamente se practicaba con un texto de prueba, pidiendo a los alumnos que, mientras lo leían en voz alta, dijeran todo aquello que pensaban. Si no explicitaban nada, se les preguntaba «qué era lo que estaban pensando» (*prompt*). Durante la lectura del texto definitivo también se utilizó el mismo *prompt* si el alumno no hacía comentarios en voz alta. Todas las sesiones fueron registradas en audio y vídeo y su duración promedio fue de 30 minutos en ESO y una hora en Bachillerato.

Los protocolos de pensamiento se codificaron mediante el *Sistema Integrado de Categorías, SIC*³ (Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008). Para la codificación se utilizó el Subtitle Workshop 2.03 (DekSoft. Copyright 2001-03 URUSOFT). Para segmentar los protocolos de pensamiento en voz alta se siguió el trabajo de Coté, Goldman y Saul (1998). La unidad de análisis fijada fue el *evento*, definido como un comentario o conjunto de comentarios en un mismo enunciado o grupo de enunciados en el contexto de un proceso de lectura o escritura asociado con dichos comentarios. Esta unidad de análisis se corresponde con la *coarse-grain size* utilizada por Chi, Leeuw, Chiu et ál. (1994), cuando codifican enunciados de protocolos verbales.

Análisis de datos

En este trabajo se han identificado las actividades de lectura y escritura que realizaban los alumnos mientras resolvían la tarea y las operaciones cognitivas y metacognitivas, y se han analizado los resúmenes elaborados.

Los análisis realizados son básicamente descriptivos, aunque también se han utilizado las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes y la U de Mann-Whitney para dos muestras no relacionadas y para contrastes a posteriori.

Procedimientos utilizados

Mediante la identificación de los procedimientos de lectura y escritura utilizados y la secuencia en la que estos aparecían, se establecieron distintos *patrones* (Miras, Solé y Gràcia, 2006). El patrón *lineal* incorpora estudiantes que no realizan ninguna actividad secundaria a la actividad principal de lectura o escritura, por lo que refleja un uso escaso de procedimientos. El patrón denominado *uso de la relectura* incluye aquellos alumnos que releen el texto fuente mientras escriben el texto definitivo y que a veces subrayan. El tercer tipo se caracteriza por la elaboración de un borrador previo al resumen y lo hemos denominado *producción de un borrador*. Finalmente, el patrón *uso de la relectura y producción de borrador*, incluye aquellos alumnos que utilizan la lectura repetida del texto fuente para escribir un borrador, de forma que la lectura y la escritura se acompañan de otras actividades secundarias. Por el conjunto de actividades que incluye este patrón, puede considerarse más elaborado

³ LEAC (2007). *Sistema Integrado de Categorías (SIC)*. Documento interno. Proyecto coordinado BS02001-3359-co.2.

que los anteriores –requiere del conocimiento de distintas acciones secundarias-. En la Tabla I se presentan los cuatro patrones y su caracterización en función de los criterios señalados.

TABLA I. Patrones y características

Patrones	Características
Lineal	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto fuente • Escritura del resumen
Uso de la relectura	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto fuente • Subrayado • Escritura del resumen releendo partes del texto fuente
Producción de un borrador	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto fuente • Escritura del borrador releendo partes del texto fuente • Escritura del resumen leyendo el borrador
Uso de la relectura y producción de un borrador	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto fuente • Subrayado • Escritura del borrador releendo partes del texto fuente • Escritura del resumen leyendo el borrador o partes del texto fuente

De acuerdo con estos criterios, las investigadoras analizaron de forma independiente seis secuencias de elaboración de resúmenes (tres por nivel) y lograron un acuerdo de 93%.

Operaciones cognitivas y metacognitivas

En cuanto a las verbalizaciones, se codificaron todas aquellas en las que los estudiantes manifestaban lo que estaban pensando durante la realización de la tarea. El *Sistema Integrado de Categorías (sic)* nos permitió identificar cuatro tipos de operaciones cognitivas: operaciones de exploración, de planificación, de construcción del significado y de supervisión y control. En este trabajo nos hemos centrado en las tres últimas. En la Tabla II se describen y se ejemplifican.

TABLA II. Categorías de análisis de las operaciones cognitivas

Categoría	Descripción	Ejemplos
Planificación	Incluye las operaciones de planificación global (PG) vinculadas con el propósito, la audiencia, los contenidos y la estructura del escrito, etc.; y las operaciones de planificación local (PL) referidas a qué escribir o cómo redactar un párrafo o enunciado.	«Me han pedido decir lo mismo con menos palabras» (PG). «Ahora escribiré la idea principal» (PL).

Construcción de significado	Incluye las operaciones de parafraseo (P) relativas a la repetición de lo leído con otras palabras; elaboración (E) vinculadas con el establecimiento de relaciones entre ideas o conceptos del texto y conocimientos previos o experiencias; y las elaboraciones incorrectas (Ei) relativas a la construcción de una conclusión o explicación errónea o independiente del texto leído.	«El camino hacia una sociedad pluricultural es irreversible: la existencia de una sociedad pluricultural es inevitable» (P). «No somos racistas pero toleramos la explotación del trabajo a los emigrantes: aunque se diga que no somos racistas, la explotación en el trabajo y las condiciones de vida infrahumanas es obvia, y además, la sociedad lo tolera» (E). «Los esclavos servían para vigilar que la familia colaborase en las tareas de casa» (Ei).
Supervisión y control	Incluye la supervisión de la comprensión o de la composición entendida como la confirmación por parte del alumno de una predicción o expectativa, o la evaluación del progreso de la tarea o de la pertinencia del texto escrito (SC); la detección de ideas principales; la detección de dificultades como la formulación de problemas de comprensión o de composición (D); y las referidas al uso de estrategias de resolución de problemas (ERP).	«No lo he expresado bien» (SC). «No entiendo por qué. Parece que se contradiga» (D). «Voy a volver a leer el texto a ver si lo entiendo» (ERP).

Para garantizar la igualdad de criterio, los investigadores codificaron cuatro protocolos distintos (dos de cada etapa educativa) de forma independiente y luego los discutieron cooperativamente para resolver discrepancias. Un total de seis protocolos más (tres para cada etapa) fueron codificados de forma independiente y se logró un 85% de acuerdo entre jueces.

Productos elaborados

Para analizar los resúmenes producidos se siguieron estos criterios, que investigaciones precedentes consideraban relevantes (Kaufman y Perelman, 2000; Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008): presencia del tema del texto, selección de ideas relevantes y omisión de irrelevantes, presencia adecuada de mecanismos de coherencia y cohesión, reformulación del contenido y ausencia de elaboraciones erróneas.

Respecto al primer criterio, se considera que el alumno ha identificado el tema cuando deja constancia del mismo, escribiendo un título para el resumen o indicando de forma explícita en su resumen cuál es la idea principal o de qué trata el texto. Las investigadoras acordaron el tema de cada uno de los textos: «Distribución de las tareas domésticas y educativas entre los miembros de una familia romana» (ESO) y «Contradicción entre una percepción *no racista* de la sociedad catalana y una realidad de discriminación» (Bachillerato).

En relación con la selección de las ideas, se consideró tanto el número de ideas relevantes identificadas correctamente, como el número de ideas irrelevantes

presentes en el resumen. El texto de ESO constaba de cinco ideas relevantes. Cuando el alumno recoge hasta tres de estas ideas se consigna «algunas»; «casi todas» cuando son cuatro y «todas» cuando están las cinco. En cuanto a las irrelevantes, que también eran cinco, se ha consignado «numerosas» cuando aparecen entre cuatro y cinco, «algunas» cuando son entre una y tres, y «ninguna» cuando se omiten todas. En Bachillerato, donde el texto contenía cinco ideas relevantes, se consigna «algunas» cuando los resúmenes hacen referencia a tres ideas, «casi todas» si se hace referencia a cuatro, y «todas» cuando aparecen las cinco. En cuanto a las ideas irrelevantes, cuatro en total, se ha consignado como «numerosas» cuando aparecen entre tres y cuatro, «algunas» cuando hay entre una y dos, y «ninguna» cuando se omiten todas.

Por lo que se refiere a los mecanismos de coherencia y cohesión, la coherencia se midió atendiendo a los siguientes indicadores: uso de sinónimos, presencia de frases que vinculaban párrafos sucesivos, utilización de ideas que se asociaban en párrafos distintos y progresión temática. Los mecanismos de cohesión considerados fueron: el uso de conectores (conjunciones coordinantes o subordinantes), adverbios y locuciones adverbiales, y anáforas o elipsis. Se distinguen dos niveles vinculados con la presencia de estos mecanismos: un primer nivel caracterizado por la ausencia o uso incorrecto de estos mecanismos («insuficientes o incorrectos») y un segundo nivel en el que se usaban algunos mecanismos de coherencia (entre dos y cuatro) y cohesión (entre dos y cuatro) de manera pertinente («suficientes y pertinentes»).

En la reformulación del contenido, «copia» remite a aquellos productos que eran copias literales o casi literales de partes del texto fuente, sin que hubiera modificaciones introducidas por el alumno. «Algunas paráfrasis» incorpora los resúmenes en los que el estudiante intenta parafrasear algunas partes aunque persisten fragmentos idénticos a los del texto fuente. Los resúmenes de los alumnos en los que predomina la paráfrasis e incluso alguna elaboración de contenido se han clasificado como «paráfrasis y elaboraciones».

Finalmente, la última dimensión hace referencia a la presencia en el resumen de elaboraciones erróneas que comprometen el significado global del texto fuente. La mera presencia de una idea que contenga errores (se trate o no de información que aparece en el texto fuente) sitúa al resumen en la categoría «contiene».

A partir de estos criterios, planteamos cuatro posibles tipos de resúmenes que se presentan en la Tabla III.

TABLA III. Características de los distintos tipos de productos elaborados

TIPO DE RESUMEN	1. No resumen	2. Resumen incorrecto	3. Resumen intentado	4. Resumen canónico
CARACTERÍSTICAS				
Tema	No	No	No	Sí
Ideas relevantes	Algunas	Casi todas	Casi todas	Todas
Ideas irrelevantes	Numerosas	Numerosas	Algunas	Ninguna
Mecanismos de coherencia y cohesión	Insuficientes o incorrectos	Insuficientes o incorrectos	Suficientes y pertinentes	Suficientes y pertinentes
Reformulación del contenido	Copia	Algunas paráfrasis	Algunas paráfrasis	Paráfrasis y elaboraciones
Elaboraciones erróneas	Contiene	Contiene	No contiene	No contiene

Para garantizar la fiabilidad y resolver discrepancias, las investigadoras codificaron cooperativamente seis resúmenes distintos (tres de cada etapa educativa). También codificaron seis protocolos más (tres para cada etapa) de forma independiente que lograron un 85% de acuerdo entre jueces.

Resultados

En primer lugar atenderemos a los resultados correspondientes a los procedimientos, a continuación revisaremos los resultados relativos a las operaciones cognitivas y metacognitivas, posteriormente nos centraremos en los resúmenes producidos y finalizaremos con la relación entre procedimientos, operaciones y productos.

Resultados relativos a los procedimientos

En la Tabla IV se presentan los resultados relacionados con el tipo de actividades que los alumnos realizaron durante la elaboración del resumen. En el patrón *lineal* únicamente encontramos dos alumnos de ESO que leen todo el texto una sola vez y escriben el resumen sin realizar ninguna otra actividad.

Una elevada proporción de los alumnos de ESO (41,6%) y solo dos de Bachillerato (16,6%), responden al patrón *uso de la relectura*, lo que significa que realizan una

lectura inicial del texto fuente –algunos de ellos lo subrayan– y releen el texto o el subrayado mientras escriben el resumen.

Solo tres alumnos de ESO (25%) y dos de Bachillerato (16,6%) se incluyen en la categoría de *producción de un borrador*. Se trata de alumnos que leen el texto, no subrayan, escriben un borrador, y elaboran el resumen revisando el borrador.

Finalmente, dos alumnos de ESO (16,6%) y ocho de Bachillerato (66,8%), se incluyen en la categoría de *uso de la relectura y producción de un borrador*. Inicialmente leen el texto completo, lo revisan mientras escriben el borrador, subrayan el texto –dos alumnos de Bachillerato toman notas– y todos escriben el texto revisando el borrador o las notas.

TABLA IV. Frecuencia absoluta y relativa de alumnos de ESO y Bachillerato atendiendo al patrón utilizado

PATRÓN NIVEL EDUCATIVO	1. Lineal	2. Relectura	3. Borrador	4. Relectura y borrador
ESO	2 (16,6%)	5 (41,6%)	3 (25%)	2 (16,6%)
Bachillerato		2 (16,6%)	2 (16,6%)	8 (66,8%)

Considerando que los patrones se diferencian por presentar diversos grados de elaboración, la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes permite identificar diferencias significativas entre los niveles educativos. Los alumnos de Bachillerato realizan en mayor medida el patrón que incluye la relectura y la elaboración de borrador ($Z = 2,6; p = ,01$; rango promedio: ESO = 9; Bachillerato = 16), es decir, el patrón más elaborado.

Resultados respecto a las operaciones cognitivas y metacognitivas

Los resultados señalan que los estudiantes de ESO producen una media de 20,6 verbalizaciones codificadas como operaciones cognitivas ($DS = 18,3$) que se corresponden con 0,9 operaciones cognitivas por minuto, frente a los alumnos de Bachillerato que presentan una media de 75,2 verbalizaciones ($DS = 41,6$), con un promedio de 1,8 operaciones cognitivas por minuto. Las diferencias entre el total de operaciones verbalizadas por unos y otros son significativas cuando se realiza la U de Mann-Whitney para muestras independientes ($Z = 3,4; p = ,001$; rango promedio: $DS = 7,5$; Bachillerato = 17,5). Por tanto, los estudiantes de Bachillerato verbalizan un número significativamente mayor de operaciones cognitivas que los de ESO.

Como se observa en la Tabla v, las operaciones relacionadas con la supervisión del proceso de elaboración son las que aparecen en mayor proporción, mientras que las elaboraciones incorrectas tienen una escasa presencia en ambos niveles.

TABLA V. Media y desviación estándar para las operaciones cognitivas atendiendo al nivel educativo

OPERACIONES NIVEL EDUCATIVO	Planificación		Construcción del significado				Supervisión y control	
			Paráfrasis y elaboración		Elaboración incorrecta			
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
ESO	2,7	4,0	5,5	5,3	1,9	2,3	10,5	11,7
Bachillerato	7,3	5,2	20,1	9,7	2,3	2,1	45,5	30,3

La prueba estadística U de Mann-Whitney también muestra que hay diferencias significativas entre niveles educativos en cuanto a las operaciones cognitivas de *planificación* ($Z = 2,6$; $p = ,008$; rango promedio: ESO = 8,7; Bachillerato = 16,3), *construcción de significados, paráfrasis y elaboración* ($Z = 3,3$; $p = ,001$; rango promedio: ESO = 7,7; Bachillerato = 17,2) y *supervisión y control* ($Z = 3,3$; $p = ,001$; rango promedio: ESO = 7,7; Bachillerato = 17,3), mientras que no se aprecian diferencias significativas entre ambos niveles respecto a la frecuencia de aparición de *elaboraciones incorrectas*. Los estudiantes de Bachillerato, por tanto, verbalizan un mayor número de operaciones cognitivas durante la elaboración del resumen que los alumnos de ESO, aunque la frecuencia de elaboraciones incorrectas es similar en ambos niveles educativos.

Resultados respecto a los resúmenes

Como se aprecia en la Tabla vi, encontramos tres *no resúmenes* de alumnos de ESO (25%) y uno de Bachillerato (8,3%). Estos cuatro intentos se caracterizan por no incluir ideas relevantes, por incluir ideas irrelevantes, por copiar partes del texto y por incorporar elaboraciones erróneas. En estos resúmenes no aparece el tema y la presencia de mecanismos de coherencia y cohesión adecuados está en función de la fidelidad con la que se ha copiado el texto.

En la categoría de *resumen incorrecto* se han incluido seis resúmenes de ESO (50%) y siete de Bachillerato (58,4%). Estos 13 resúmenes presentan dificultades en la

plasmación de las ideas relevantes y no indican el tema. En ocasiones incluyen información irrelevante y elaboraciones erróneas. La principal diferencia respecto a los *no resúmenes* remite al intento de evitar la copia mediante el uso de algunas paráfrasis. Los problemas relativos a la identificación de la información relevante y la escasez de mecanismos de coherencia y cohesión dan lugar a un resumen equívoco.

En la categoría de *resumen intentado* aparecen dos de ESO (16,7%) y tres de Bachillerato (25%). Estos cinco productos incluyen paráfrasis, así como un mayor número de ideas relevantes, combinadas con algunas irrelevantes. Asimismo, el resumen presenta una mayor integración de las informaciones, gracias al uso pertinente de mecanismos de coherencia y cohesión.

Finalmente, la categoría de *resúmenes canónicos* incluye un resumen de ESO (8,3%) y otro de Bachillerato (8,3%). Estos dos resúmenes incluyen el tema en forma de título, todas las ideas relevantes elaboradas de forma pertinente mediante el uso de paráfrasis y elaboraciones de contenido y mecanismos de coherencia y cohesión suficientes y adecuados.

TABLA VI. Frecuencia absoluta y relativa de alumnos de cada nivel educativo que producen un determinado tipo de resumen

TIPO DE RESUMEN NIVEL EDUCATIVO	1. No resumen	2. Resumen incorrecto	3. Resumen intentado	4. Resumen canónico
ESO	3 (25%)	6 (50%)	2 (16,7%)	1 (8,3%)
Bachillerato	1 (8,3%)	7 (58,4%)	3 (25%)	1 (8,3%)

No se observan diferencias significativas entre los niveles educativos ni entre los alumnos de un mismo nivel.

Relación entre procedimientos utilizados, operaciones y producto

Atendiendo a la relación entre los procedimientos utilizados y el producto realizado (Tabla VII), se observa que los alumnos que presentan un patrón *lineal* elaboran resúmenes incorrectos.

Los productos considerados no resúmenes se agrupan en su totalidad en la categoría de *relectura del texto* fuente, junto con algún resumen intentado y los resúmenes incorrectos.

Cuando los estudiantes producen un *borrador* previo al resumen final, los resúmenes elaborados son intentados o incorrectos.

Los alumnos que realizan un resumen de mejor calidad –canónico– *interactúan* y *median* tanto con el texto fuente como con el texto producido. Así leen, releen, subrayan, toman notas, elaboran borradores y revisan. También hallamos alumnos que, aunque utilizan este amplio abanico de procedimientos, elaboran resúmenes intentados y en algunos casos, incorrectos.

TABLA VII. Frecuencia absoluta y relativa de alumnos de cada nivel educativo que producen un determinado tipo de resumen

PATRÓN	CALIDAD DEL PRODUCTO	
	ESO	Bachillerato
Lineal	<i>Incorrecto</i> (2)*	
Uso de la relectura	Intentado (1) <i>Incorrecto</i> (1) No resumen (3)	<i>Incorrecto</i> (1) No resumen (1)
Producción de borrador	Intentado (1) <i>Incorrecto</i> (2)	Intentado (1) <i>Incorrecto</i> (1)
Uso de la relectura y producción de borrador	<u>Canónico</u> (1) <i>Incorrecto</i> (1)	<u>Canónico</u> (1) Intentado (2) <i>Incorrecto</i> (5)

(*) Entre paréntesis, número de alumnos que elaboran el tipo de resumen que precede.

No aparecen diferencias significativas cuando se compara el resumen elaborado con el procedimiento realizado.

Tampoco existen diferencias significativas cuando se compara la calidad del resumen con el tipo de operaciones cognitivas y metacognitivas verbalizadas.

Aparecen resultados interesantes cuando analizamos las relaciones entre el procedimiento utilizado y la presencia de operaciones cognitivas y metacognitivas. Considerando los datos de ESO y Bachillerato de forma conjunta, la prueba de Kruskal-Wallis indica que las operaciones de planificación parecen estar relacionadas con alguno de los patrones de procedimientos utilizados por los alumnos (χ^2 de Kruskal-Wallis = 9,23; $p = ,026$). La prueba U de Mann-Whitney para contrastes a posteriori indica que los alumnos que utilizan el patrón de relectura verbalizan operaciones de planifica-

ción en menor medida que los alumnos que realizan un borrador previo al resumen ($Z = 2,2; p = ,026$; rango promedio: *uso de la relectura* = 32; *producción del borrador* = 46) y que los alumnos que releen y escriben un borrador antes del resumen definitivo ($Z = 2,4; p = ,018$; rango promedio: *uso de la relectura* = 39; *uso de la relectura y producción de borrador* = 114).

Cuando los análisis estadísticos se realizan para cada uno de los niveles educativos, aparecen diferencias estadísticamente significativas en ESO para las operaciones de supervisión y control (χ^2 de Kruskal-Wallis = 8,2; $p = ,042$). La U Mann-Whitney a posteriori indica que los alumnos de ESO que usan la relectura para elaborar el resumen verbalizan menos operaciones de supervisión y control que quienes elaboran el borrador ($Z = 2,3; p = ,024$; rango promedio: *uso de la relectura* = 15; *producción del borrador* = 21).

Discusión y conclusiones

Sin olvidar que nuestra muestra era reducida, los resultados presentados permiten identificar algunas tendencias con respecto a las preguntas planteadas al inicio de este trabajo.

Respecto a la primera, los análisis estadísticos muestran que hay diferencias significativas entre los procedimientos utilizados en ESO y en Bachillerato. El patrón *lineal* es el único que solo aparece en primero de ESO. En Bachillerato se evidencia un mayor conocimiento y uso de procedimientos que permiten interactuar con el texto fuente y el texto producido, lo cual indica que estos estudiantes conocen procedimientos para resumir.

Atendiendo a la segunda cuestión, relativa a las operaciones cognitivas y metacognitivas, los alumnos de Bachillerato verbalizan un número estadísticamente superior de operaciones cognitivas y metacognitivas que los de ESO. Posiblemente, este resultado indique un mayor conocimiento de los propios procesos mentales por parte de los alumnos de más edad, así como una mayor capacidad para explicitarlos. Por otra parte, en ambos niveles aparecen operaciones de construcción de significado y de supervisión y control, y en menor medida de planificación. A pesar de que probablemente más operaciones de planificación permitirían a los estudiantes regular mejor su aprendizaje, la escasa presencia de estas hace pensar que los estudiantes de ambos niveles elaboran una parte mínima de lo que implica realizar una tarea híbrida como el resumen.

Por lo que se refiere a la tercera pregunta, relativa a los tipos de resúmenes producidos, los resultados indican que en general los resúmenes elaborados por los estudiantes de ambos niveles presentan una escasa calidad. Hubiese sido esperable que los estudiantes de Bachillerato elaborasen productos que se ciñeran a los criterios de un «buen resumen» en mayor medida que sus compañeros de ESO, puesto que es una actividad que, como se ha señalado en la introducción, se realiza con mucha frecuencia durante las etapas educativas que nos ocupan. La discusión de la siguiente pregunta de investigación permite apuntar algunas explicaciones del porqué de estos resultados.

La cuarta cuestión remite a la relación entre el tipo de procedimientos utilizados, las operaciones cognitivas y metacognitivas verbalizadas y el producto elaborado. Cuando se atiende a la relación entre los procedimientos y los resúmenes producidos, nuestros datos muestran que una mayor presencia de actividades secundarias, por ejemplo en los alumnos de Bachillerato, no garantiza, por sí misma, unos resúmenes mejores. Aunque los estudiantes de Bachillerato utilizan unos procedimientos más elaborados que sus compañeros de ESO, nuestros datos no nos permiten afirmar que la presencia de estos esté vinculada a una mayor calidad del producto. Una posible explicación a esta escasa correspondencia entre procedimientos y resultados podría encontrarse en el tipo de lectura que los estudiantes realizan, como apuntan Hyönä, Lorch y Kaakinen (2002) en un estudio sobre patrones de fijación ocular en adultos que realizaban un resumen. Sin embargo, también es cierto que solo encontramos resúmenes canónicos cuando los alumnos releen el texto fuente y elaboran borradores, lo que conduce a mantener la hipótesis de que el uso de procedimientos elaborados puede favorecer la realización de resúmenes mejores que el uso de procedimientos más simples. Indudablemente sería necesario contrastar esta hipótesis con una muestra mayor. Por otra parte, en ambos niveles existen alumnos que utilizan un procedimiento que consiste en leer el texto fuente -subrayándolo a veces- y escribir el resumen releendo el texto original o el subrayado, sin elaborar borrador. A menudo, este proceso da lugar a *no resúmenes*, que en realidad son copias del texto fuente, hallazgo que es consistente con la estrategia de copiar-borrar (Brown, Day y Jones, 1983).

En cuanto a la relación entre operaciones cognitivas y metacognitivas y el resumen producido, si nos remitimos a los resultados de Bachillerato, parece que la presencia de un mayor número de operaciones de construcción de significado y de supervisión y control no conlleva la realización de resúmenes canónicos.

Atendiendo a la relación entre los procedimientos y las operaciones, encontramos resultados estadísticamente significativos que indican que los alumnos que realizan

un borrador y los que, además, llevan a cabo relecturas, verbalizan más operaciones de planificación que los que solo usan la relectura -estrategia de copiar-borrar-. Aunque podríamos suponer que incluir distintos procedimientos en el patrón explica que haya más operaciones de planificación, esta interpretación es inconsistente con el hecho de que no hayan aparecido diferencias significativas con el patrón lineal, en el que no se identifican actividades secundarias. Cuando los resultados se analizan según el nivel educativo, además, esta disparidad ligada a las operaciones de planificación desaparece y encontramos diferencias estadísticamente significativas únicamente en eso. En este caso, los alumnos que realizan el borrador supervisan más que quienes usan la relectura. Parece que en los alumnos de la ESO, realizar un borrador conlleva mayor autorregulación y control en la elaboración del resumen que el procedimiento de releer. Estos resultados parecen mostrar que las operaciones de planificación y las de supervisión y control están relacionadas con algunos de los procedimientos que se utilizan, como también han señalado otras investigaciones (Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008).

A modo de conclusión, podemos decir que aunque los resultados obtenidos nos permiten detectar cambios en el grado de elaboración de los patrones de procedimientos utilizados y un mayor número de operaciones cognitivas y metacognitivas cuando aumenta el nivel educativo, ambas variables parecen tener poca relación con los productos elaborados, aunque ello contradiga nuestras expectativas. La escasez de resúmenes canónicos en Bachillerato, por ejemplo, puede deberse a motivos diversos. La inexistencia de diferencias en las operaciones cognitivas y metacognitivas en función del patrón utilizado, resultado que concuerda con los hallazgos de Mateos, Martín, Villalón et ál. (2008), podría indicar que estos alumnos utilizan las operaciones y los procedimientos de forma poco estratégica e independientemente del texto que se disponen a resumir. Para explicar su posible incidencia en el producto, siguiendo las sugerencias de diversos autores (Miras, Solé y Gràcia, 2006; Solé, Miras y Gràcia, 2005), habría que tener en cuenta no solo las distintas operaciones cognitivas, sino el momento y la secuencia en que aparecen durante la composición escrita.

Finalmente, los resultados obtenidos apuntan a la necesidad de promover, en el ámbito educativo formal y en concreto en Secundaria, propuestas de enseñanza y aprendizaje de este instrumento que atiendan tanto a los procedimientos para llevarlo a cabo, como a las posibles operaciones cognitivas y metacognitivas que entran en juego cuando se resume.

Limitaciones y prospectiva de futuro

Una limitación que restringe la potencialidad explicativa de nuestros resultados es el hecho de contar con una muestra muy reducida. Posiblemente, una muestra más amplia nos hubiese permitido hallar más diferencias significativas entre los dos niveles educativos con respecto a las relaciones entre la frecuencia y el tipo de operaciones verbalizadas y la calidad del producto, o entre los procedimientos mediadores utilizados y el producto. No obstante, la profundidad y amplitud de los análisis realizados hubiera sido difícilmente viable. Esperamos que los instrumentos diseñados nos puedan ser útiles para futuros proyectos con una muestra mayor.

Otra posible limitación concierne al uso de protocolos en voz alta. Como algunos autores señalan (Ericsson y Simon, 1993), es probable que algunos estudiantes no verbalizasen operaciones que sí estaban teniendo lugar mientras realizaban la tarea, debido a la artificialidad de la situación, debido a sus características personales o por otras razones. Esta limitación impide afirmar que la frecuencia de operaciones detectadas a partir del análisis de los protocolos se corresponda completamente con las operaciones cognitivas y metacognitivas realmente presentes durante la realización de la tarea. Sin embargo, como apuntan Pressley y Afflerbach (1995), esta es la única metodología que permite acceder a lo que piensan los alumnos, y por tanto, consideramos interesante su utilización -a falta de disponer de otros procedimientos menos intrusivos que nos acerquen a los procesos de pensamiento-.

Aunque excedía los objetivos que nos proponíamos en esta investigación, hubiera sido interesante comparar los procedimientos y operaciones cognitivas y metacognitivas de los alumnos con textos fuente de distinta naturaleza y dificultad, para averiguar cuál puede ser la influencia de estas dos variables en las distintas dimensiones analizadas.

Referencias bibliográficas

- BROWN, A., CAMPIONE, A. Y DAY, J. (1981). Learning to Learn. On Training Students to Learn from Text. *The Journal of Educational Research*, 10 (2), 14-21.
- , DAY, J. Y JONES, R. S. (1983). The Development of Plans for Summarizing Texts. *Child Development*, 54, 968-979.

- CHI, M. T. H., LEEUW, N. DE, CHIU, M. H. ET AL. (1994). Eliciting Self-Explanations Improves Understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- COTÉ, N., GOLDMAN, S. Y SAUL, E. U. (1998). Students Making Sense of Informational Text: Relations between Processing and Representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- ERICSSON, K. A. Y SIMON, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2002). El aprendizaje de la lengua. En A. MARCHESI Y E. MARTÍN (Eds.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (179-196). Madrid: SM.
- HYÖNÄ, J., LORCH, R. F. Y KAAKINEN, J. K. (2002). Individual Differences in Reading to Summarize Expository Text: Evidence from Eye Fixation Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 44-55.
- KAUFMAN, A. M. Y PERELMAN, F. (2000). Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo. En N. ELICHIRY (Comp.), *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (Eds.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.
- MATEOS, M., MARTÍN, E., PECHARROMÁN, A., LUNA, M. Y CUEVAS, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.
- , VILLALÓN, R. Y LUNA, M. (2008). Reading and Writing to Learn in Secondary Education: Online Processing Activity and Written Products in Summarizing and Synthesizing Tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697.
- MIRAS, I., SOLÉ, I. Y GRÀCIA, M. (2006). *Summarising to Learn: from Textual Information to Learning Construction*. 10th International Conference of the EARLI SIG Writing. Amberes.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- PERELMAN, F. (2002). Problemas teóricos en la interpretación del resumen. *Ponencias del Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida*.
- POZO, J. I. Y POSTIGO, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.

- PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Y AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- RINAUDO, M. C. (2000). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: EFUNARC.
- SEGEV-MILLER, R. (2004). Writing from Sources: The Effect of Explicit Instruction on the College Students' Processes and Products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-53.
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M., MARTIN, E., CUEVAS, I., CASTELLS, N. Y GRÀCIA, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- SPIVEY, N. Y KING, J. R. (1989). Readers as Writers Composing from Sources. *Reading Research Quarterly*, XXIV, 7-26.
- STAKE, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- TIERNEY, R. J. Y SHANAHAN, T. (1996). Research on the Reading-Writing Relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes. En R. BARR, M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL Y P.D. PEARSON (Eds.), *Handbook of Reading Research* (246-280). New York: Longman.
- TYNJÄLÄ, P. (2001). Writing, Learning and the Development of Expertise in Higher Education. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA (Eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (37-56). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Dirección de contacto: Marta Gràcia García. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; 08035, Barcelona, España. E-mail: mgraciag@ub.edu

La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales¹

The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and Professionals on Inclusive Education in Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Alba Rodríguez Aguilera

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Facultad de Psicología. Salamanca, España.

Resumen

Desde que en el año 1985 se inició el proceso de integración educativa en España hasta la vigente Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), que fundamenta el concepto de inclusión educativa (educación para todos), se han ido logrando avances significativos en la incorporación de alumnos con discapacidades a la escuela ordinaria, aunque el proceso ha tenido luces y sombras. Este artículo recoge los resultados de una investigación sobre la situación actual de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, e incluye su perspectiva, la de las familias y la de los profesionales. Se establecieron 18 grupos focales en seis comunidades autónomas españolas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid) y se utilizó el programa NUD*IST 6.0 para procesar el contenido de los discursos de cada grupo focal. Asimismo, se sistematizó el proceso de análisis basándolo en las etapas establecidas por Miles y Huberman

⁽¹⁾ Esta investigación ha sido financiada y promovida por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) en colaboración con el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Hay que agradecer la contribución de: Pilar Sarto, Isabel Calvo, Mónica Santamaría, María Gómez, Francisca González, Mari Cruz Sánchez, Raquel Miguel Ruano, Patricia López y Leire Lopo.

(1994). Los resultados señalan los principales temas para cada colectivo participante, así como las coincidencias y las discrepancias de opinión entre ellos. Se observó que los obstáculos para lograr una educación inclusiva eficaz aparecen, principalmente, en la etapa de Educación Secundaria y tienen que ver con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales; a la vez, se manifestó la necesidad de incrementar el apoyo psicológico y de incluir contenidos más prácticos en el currículo. Otro resultado destacable es la necesidad de reajustar el marco legislativo de la educación: en él deben establecerse con claridad opciones de futuro que permitan a estos alumnos continuar sus estudios. Finalmente, se concluye la necesidad de seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículo, así como partir de un enfoque multidimensional centrado en los indicadores de la calidad de vida del alumno.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad intelectual, calidad de vida, actitudes, cambio educativo, investigación cualitativa.

Abstract

From the time the Spanish educational integration process was initiated in 1985 to the current Constitutional Act on Education (LOE) (which is based on the principle of inclusion, or education for all), many significant advances in the inclusion of students with disabilities have been achieved, although there have been ups and downs in the process. This article presents the results of research into the perspectives of students with intellectual disabilities, families and professionals on inclusive education in Spain. Eighteen focus groups were set up in six autonomous communities of Spain. The results were analyzed with NUD*IST 6.0. The process of analysis was systematized according to the stages proposed by Miles and Huberman (1994). The common topics that were most important for families, students and professionals are presented. The results indicate that the most important barriers are in secondary education. Furthermore, the results show that interpersonal relations among classmates are very important. There is a need to improve peer and teacher attitudes, a need for greater psychological support and a need to include subjects of greater practicality in the curriculum. Another major finding concerns the need to readjust the legislative framework on education and create new options to enable students with intellectual disabilities to seek a post-secondary education. Lastly, there is a need to pursue a universal design for learning and for the curriculum and to employ a multi-dimensional focus with indicators of students' quality of life at its core.

Key words: inclusive education, intellectual disability, quality of life, attitudes, educational change, qualitative research.

La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales

En el año 1985, en el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación se comprometió a integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados. Esta norma también contempla la Formación Profesional, la Educación de adultos y la Enseñanza universitaria de estas personas e insiste en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen en cuanto a la valoración y orientación educativas, el refuerzo pedagógico y el tratamiento y atención personalizados. En las disposiciones adicionales, se señala la necesidad de que los profesores, en su formación inicial o permanente, adquieran los conocimientos pertinentes para atender las necesidades de estos alumnos. A partir del citado real decreto, se inicia en España de forma legal y experimental la integración escolar (Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto et ál., 2009).

Los planteamientos teóricos fueron forjándose con diferentes leyes educativas, hasta la actualmente vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que pretende ofrecer una respuesta educativa adecuada a todos los alumnos a partir del principio de inclusión. Conocer las dificultades de las experiencias integradoras, reflejadas por estudios como el de Marchesi, Martín, Echeíta et ál. (2005), permitió replantear el proceso integrador con propuestas de *inclusión* educativa («educación para todos»), que recogieron la diversidad de alumnos con necesidades de apoyo y propusieron un cambio en la concepción educativa global (Verdugo, 2009). En este sentido, la reciente publicación de la *Guía REINE: reflexión ética sobre la inclusión en la escuela* (2009), elaborada por la Unidad de Desarrollo Sectorial (UDS) Estatal de Educación de FEAPS, propone una reflexión crítica sobre la práctica educativa y su ética como elemento clave para promover una escuela inclusiva para todos los alumnos, sin exceptuar a los que presentan necesidades de apoyo más significativas.

Acompañando y fundamentando todos estos procesos, ha estado el cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et ál., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001; Verdugo, 1994, 2003), en virtud del cual, en lugar de considerar la discapacidad exclusivamente un problema, trastorno o déficit del alumno, se propone entender a la persona con discapacidad en su contexto y de acuerdo con las interacciones que en él suceden. Como señalan Ortiz y Lobato (2003), el éxito de la educación inclusiva está íntimamente ligado al

potencial de los centros para fomentar los apoyos individualizados. Identificar y promover las variables de cambio es un paso fundamental para favorecer la inclusión educativa.

El proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando experiencias positivas, modificando concepciones y gestionando mejor el cambio escolar necesario para que el alumno con discapacidad pueda ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general, tal como se recoge en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006). Aunque la legislación recoge teóricamente el concepto de inclusión en la educación, los resultados obtenidos en esta investigación apuntan a una importante carencia en la práctica actual. La mayor parte de las administraciones educativas de nuestro país no están suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Sus responsables dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas, pero se confunde la integración con la inclusión (Verdugo et ál., 2009). El concepto de inclusión no se refiere tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas los incluyan, para lo cual es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y demás profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y muchas otras acciones (Verdugo, 2009).

Tras más de dos décadas desarrollando experiencias integradoras e inclusivas en el ámbito educativo español, es necesario estudiar cómo han vivido y percibido esas experiencias sus principales actores: los alumnos con discapacidad intelectual, sus familiares y los profesionales que trabajan con ellos. Trabajos como el desarrollado por Moriña (2002) o Echeíta (2004) han aportado datos relevantes sobre la historia de la integración en España y la percepción de los alumnos y sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. No obstante, conviene aclarar que, hasta el momento, se han abordado más las reflexiones teóricas que el análisis de datos y el examen de las experiencias según las observan y evalúan quienes están involucrados en ellas, y de quienes depende, en último término, su éxito o fracaso.

Las publicaciones de expertos, que son abundantes en nuestro país, siguen una vía de postulados inclusivos basados en unas directrices comunes, aunque sus reflexiones se centran en aspectos distintos de la inclusión: en la filosofía en general, en la inclusión centrada en los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en la interpretación de la misma, en las metodologías, en los proyectos dentro de los centros, en la calidad de vida de los alumnos o en la autodeterminación. En los últimos años, destacan aportaciones en el ámbito internacional como las de Stainback (1999, 2001), Wehmeyer (2009), Ainscow, Booth y Dyson (2006), o Ainscow (2005a, b), entre otros; en España son

de reseñar las realizadas por Ortiz (2003), Arnáiz y Soto (2003), Muntaner (2000), García-Pastor (2003), Verdugo (2006), Parrilla y Susinos (2007), Susinos y Calvo (2006), Echeíta (2006, 2008) y Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009), entre otros muchos. Estos trabajos están ampliando rápidamente el campo de estudio acerca de la inclusión; a ello se suman cada vez más profesionales de la educación, la psicología o la sociología.

El estudio que presentamos surge de la necesidad de identificar el funcionamiento y las dificultades de los procesos educativos inclusivos de los alumnos con discapacidad intelectual en España. Para ello, se propone analizar la opinión de los alumnos concernidos, de sus familiares y de los profesionales del ámbito educativo y averiguar qué aspectos están funcionando, qué dificultades se presentan y qué mejoras podrían facilitar el proceso inclusivo en las aulas. La investigación se basa en los postulados de lo que hoy se entiende por «escuela inclusiva o educación para todos», de acuerdo con las propuestas de los autores citados.

A continuación se recogen los aspectos comunes a las tres perspectivas y se muestran los temas coincidentes en la opinión de alumnos, profesionales y familias. Se hace hincapié en las dificultades y en las propuestas que comparten para lograr un avance significativo en la práctica de la educación inclusiva. Además, se detallan los temas tratados exclusivamente por cada uno de los colectivos y sus prioridades.

Método

La investigación que fundamenta los resultados expuestos a continuación se planteó con un enfoque cualitativo a partir del establecimiento de grupos focales. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de familias, profesionales y alumnos vinculados con la educación inclusiva. A continuación, detallamos las fases de obtención de datos: preparatoria, desarrollo de las sesiones, análisis e informativa.

Fase preparatoria

Durante la *fase preparatoria* se hizo una revisión de publicaciones e investigaciones. Asimismo, se tuvieron en cuenta los indicadores del modelo de calidad de vida

individual para observar en qué medida quedaban representados en el microsistema, mesosistema y macrosistema los agentes sociales vinculados con la inclusión educativa. Tomando como base estos criterios, se confeccionaron las preguntas abiertas que guiaron el desarrollo del discurso. En los tres colectivos se plantearon las mismas preguntas, aunque reformuladas desde diferentes perspectivas para facilitar la comprensión y la identificación personal de los participantes con ellas, lo cual fomenta un debate más intenso.

En el trabajo de campo se crearon 18 grupos focales, seis con cada colectivo: profesionales, alumnos con discapacidad intelectual y familias. Participaron seis comunidades autónomas: Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. La elección se basó, principalmente, en criterios de representatividad y de disponibilidad de centros pertenecientes a la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).

Respecto a la representatividad de la muestra, conviene tener en cuenta que, en el tipo de metodología utilizada, no es tan importante la representatividad estadística como la estructural. Los criterios que guiaron el proceso de selección fueron: alumnos con discapacidad intelectual que habían terminado la Educación Secundaria el año anterior o que la estaban cursando, padres o madres de hijos con esas características y tutores, orientadores y profesores de Pedagogía Terapéutica de Primaria y de Secundaria que trabajaban en la inclusión educativa con este tipo de alumnos.

Desarrollo de las sesiones

Todos los grupos focales fueron dirigidos por la misma moderadora, lo cual aseguró fiabilidad en la conducción de los temas tratados. Se contó también con uno o más profesionales del equipo de investigación. El contenido se grabó previa autorización de los participantes. En todos los grupos de profesionales y familias se inició el debate con una pregunta abierta: ¿cómo valoráis la situación actual de la inclusión educativa? En los alumnos, dicha pregunta se adaptó y se les pidió una valoración general de los años de escolarización. De esta forma, surgían de manera espontánea los temas durante el desarrollo de las sesiones. Únicamente cuando estaba a punto de finalizar la sesión, y en el caso de que no se hubieran conseguido espontáneamente los objetivos deseados, la moderadora pedía más directamente a los grupos que manifestaran sus opiniones sobre determinados temas.

Fase de análisis

Utilizamos el NUD*IST 6.0, un software que procesa datos cualitativos, lo que permite un análisis riguroso del discurso para extraer las conclusiones, y cuyo sistema de indexación se basa en una estructura jerarquizada de conceptos; en forma de árbol invertido, va creando «nudos», y cada nudo tiene un nombre y un nivel. En el análisis, seguimos la propuesta de Miles y Huberman (1994): *a) reducción de datos, b) disposición y transformación de los datos y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.*

En la fase de reducción de datos, se separaron primero las unidades textuales y se utilizó la línea como unidad de análisis. El total de las unidades de texto pertenecientes al discurso obtenido en los seis grupos de alumnos fue 2.290; en los seis de familias, 7.044 y, en los seis de profesionales, 6.939. A continuación se identificaron y clasificaron las unidades en un mapa conceptual que recoge 277 y las presenta ordenadas jerárquicamente. Las tres ramas principales en las que se distribuyeron todas las unidades conceptuales fueron: 1) valoración de la situación actual de la inclusión educativa para alumnos con discapacidad intelectual, 2) cambios y propuestas de mejora y 3) definición de una educación inclusiva de calidad. Finalmente, se agruparon y sintetizaron las unidades textuales con la participación de cinco profesionales de la educación cuya función fue debatir cada categoría hasta alcanzar un consenso interpretativo independiente para cada una de ellas.

En la disposición y transformación de datos, se analizaron los resultados y se elaboraron las tablas *coding*, en las que se especificó el número de grupos y las tablas de frecuencias con el porcentaje de discurso codificado en cada nudo del mapa conceptual. Por último, se verificaron las conclusiones a partir de los datos obtenidos.

Fase informativa

Consistió en interpretar y redactar la información de acuerdo con su finalidad. En este artículo hemos sintetizado aquellas partes del árbol conceptual que resultaron más significativas, basándonos en los resultados obtenidos a partir de las tablas de frecuencias y de codificación. La estructura de la exposición atiende a los puntos de opinión compartidos por los tres colectivos y profundiza en los contrastes de opinión intergrupales. De esta manera, se ofrece una visión conjunta sobre el funcionamiento

actual de la inclusión educativa y se señalan los temas importantes para cada colectivo con vistas a orientar nuevas políticas de actuación.

Resultados

Situación actual y aspectos positivos de la inclusión educativa

La evaluación de la situación actual de la inclusión educativa en España estuvo marcada por el cambio de etapa educativa (véase Tabla 1). Los tres colectivos hicieron hincapié en las diferencias durante el cambio a Secundaria, aunque fueron los seis grupos de familias los que dieron más importancia a este aspecto (5,6%): «En Primaria, los contenidos y todo no se notan tanto, pero el instituto es otro mundo; en el colegio, los profesores están más pendientes» (familiar). Las diferencias entre Primaria y Secundaria residían, principalmente, en el tipo de contenidos, la falta de adaptaciones curriculares y el trato profesor-alumno: «¿Cuál es la preparación del profesorado de Secundaria? En Primaria hay más concienciación y la gente viene más preparada, ¿entonces, qué ocurre? Que el profesorado de Secundaria no está preparado para asumir los retos que hay actualmente en esta etapa» (profesional).

Las tres perspectivas coincidieron en señalar los beneficios derivados de la tolerancia entre los alumnos, del trabajo en equipo y del fomento de la inteligencia emocional, entendido esto como un aumento en la empatía e interacción personales tanto dentro como fuera de las aulas: «Los niños de alrededor probablemente sean más sensibles y, cuando tengan hijos, o hablen con otros, les contarán de otra manera lo que es esto de la discapacidad» (familiar). Casi todos los grupos de alumnos valoraban especialmente la confianza (1,8%) y el apoyo (4,3%) ofrecidos por algunos profesores: «Yo, con el profesor de Matemáticas, me llevaba mejor que con cualquier otro, porque hablábamos de todo en general» (alumno).

También mencionaron la mayor concienciación entre el profesorado, que se refleja en un aumento de iniciativas y proyectos inclusivos. Especialmente, advirtieron avances en la adaptación de los apoyos y la implicación de los profesores en la etapa de Educación Primaria.

TABLA I. Situación actual y aspectos positivos compartidos por profesionales, familias y alumnos

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N = 6	6.939,1	N = 6	7.044,1	N = 6	2.290,1
Primaria frente a Secundaria	4	1,00%	6	5,60%	2	2,60%
Tolerancia	4	0,95%	6	1,30%	1	1,10%
Confianza profesor-alumno	1	0,06%	2	0,11%	5	1,80%
Apoyo profesor-alumno	2	0,22%	3	0,51%	6	4,30%
Concienciación y desarrollo de proyectos inclusivos	6	1,70%	4	0,61%	1	0,26%
Apoyos adaptados	3	1,10%	1	0,16%	1	0,22%
Implicación del profesorado	4	0,82%	5	0,65%	1	0,13%

Dificultades asociadas al proceso de inclusión educativa

El agotamiento emocional de los progenitores es un problema común, como un familiar refería: «Es agotador tener que estar constantemente luchando a contracorriente, desde que reconoces que tu hijo es especial hasta que te das cuenta de que ha terminado el cole y no sabes adónde llevarlo».

Otra de las principales dificultades compartidas es la actitud de los profesionales. Los participantes en los grupos señalaron una actitud de evitación por parte de algunos profesores respecto a los alumnos con discapacidad intelectual, que provoca falta de atención hacia ellos, con lo cual quedan relegados a un segundo plano. Este tema apenas se trató entre los familiares, pero sí se debatió en cuatro grupos de alumnos, que le dedicaron el 1% de su discurso y en cinco grupos de profesionales, con un porcentaje del 0,91%: «Yo empezaría el cambio por nosotros, yo sigo encontrándome en situaciones en que digo: ¿Cómo puede pasar esto? Llega un niño y ¡se lo rifan! Ponen numerito y ¡hale!, y le toca a Fulanita y viene diciendo que no quiere a ese niño; eso no puede ser...» (profesional).

La preocupación por la falta de formación para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual fue mayor en el caso de los profesores con más años de experiencia. Este aspecto quedó patente sobre todo en las opiniones de los profesionales, quienes lo plantearon en todos los grupos y le dedicaron un 2,6% del discurso. La mitad de los grupos de familias y dos grupos de alumnos también se refirieron a este desconocimiento.

Se plantearon serias dificultades en relación con la actitud de los compañeros. A pesar de que los tres colectivos trataron este aspecto, se aprecia un contraste significativo en la valoración hecha por los alumnos y la opinión de las familias y de los profesionales. La aceptación entre compañeros en Secundaria fue otro tema común. Cabe señalar que todos los grupos de alumnos se ocuparon de ello y le dedicaron un 5,2% de su discurso: «En el cole regulín, pero en el instituto no tenía amigos ninguno. Estaba yo sola y no tenía amigos para hablar con nadie, era como un estorbo» (alumno). La mitad de los grupos de familias y de profesionales dedicó a esto un porcentaje de discurso significativamente menor. La diferencia de perspectivas entre los colectivos es más evidente en relación con el maltrato físico, especialmente entre alumnos y profesionales. En todos los grupos de alumnos surgió este tema, que ocupó un 2,5% del espacio discursivo: «Mis compañeros con frecuencia me tiran borradores, es que a veces hasta me encierran» (alumno), mientras que solo un grupo de profesionales lo mencionó, lo que representa un 0,16% del discurso. La mitad de los grupos de familias concedió gran importancia a este tema, pero con un porcentaje total de discurso similar al de los profesionales (0,18%).

La actitud de los alumnos con discapacidad intelectual constituye otra dificultad. Sus problemas de relación social se trataron en los tres colectivos estudiados. Cinco grupos de alumnos plantearon sus dificultades para entablar nuevas relaciones, a lo que dedicaron un 4,6% del discurso. Las familias también consideraron importantes los problemas de interacción de sus hijos y dejaron patente su preocupación en cuatro grupos, entre los que se abarcó un 1,4% del discurso. Sin embargo, los profesionales invirtieron un porcentaje discursivo más bajo (0,53%).

La desmotivación fue otro tema clave, relevante en especial para las familias y para los alumnos. Todos los grupos de familias lo mencionaron, pero fue mayor el espacio discursivo que le dedicaron los alumnos (familias: 1,1% y alumnos: 3,9%). Dos grupos de profesionales también se refirieron a la falta de motivación, aunque el porcentaje de discurso fue bajo (0,22%). A esta falta de motivación se le sumó la falta de orientación práctica.

También comentaron el riesgo de derivar a centros específicos al alumnado con necesidades educativas especiales. Se hizo patente la necesidad de replantear los motivos que conducen a esta situación y de actualizar las alternativas de continuidad de estudios. En cinco grupos de profesionales se dedicó a esta cuestión un 1,5% del espacio discursivo. En la mitad de los grupos de familias y de alumnos también se manifestó inquietud por este aspecto, aunque el tiempo de discurso empleado fue menor (0,94% en familias y 0,66% en alumnos).

Todos los colectivos señalaron la falta de itinerarios de futuro. En concreto, seis grupos de familias y cuatro grupos de profesionales reflexionaron sobre esta problemática y en ello ocupó un porcentaje discursivo similar (1,80% en familias y 1,79% en profesionales). Dos grupos de alumnos también aportaron unas pinceladas en este sentido (0,7%).

Se hizo referencia a la disminución del rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales al pasar a Secundaria. Todos mencionaron el grado de frustración al que están sometidos los alumnos. En cinco grupos de profesionales, en cuatro de familias y en cuatro de alumnos se comentó este problema. Fueron estos últimos los que más porcentaje discursivo le dedicaron (1,3%): «De pequeña sí que me daban todos aprobados, pero cuando ya iba en quinto o en sexto ya, iba bajando y dije yo no, no quiero más cole, y lo dejé después al final» (alumno).

TABLA II. Situación actual y aspectos positivos compartidos por profesionales, familias y alumnos

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N = 6	6.939,1	N = 6	7.044,1	N = 6	2.290,1
Agotamiento emocional	3	1,20%	4	0,58%	2	0,44%
Evitación	5	0,91%	1	0,04%	4	1,00%
Desconocimiento	6	2,60%	3	0,84%	2	0,35%
Aceptación en Secundaria	3	0,86%	3	0,38%	6	5,20%
Maltrato físico	1	1,60%	3	0,18%	6	2,50%
Problemas de relación social	3	0,53%	4	1,30%	5	4,60%
Desmotivación	2	0,22%	6	1,10%	5	3,90%
Líneas segregadoras, derivación a centros específicos	5	1,50%	3	0,94%	3	0,66%
Alternativas de futuro, inclusión laboral	4	1,70%	6	1,80%	2	0,70%
Frustración	5	0,55%	4	0,78%	4	1,30%
Desmotivación, falta de orientación práctica	1	0,45%	4	1,30%	5	1,50%

¿Qué cambios y propuestas comparten los profesionales, los alumnos y las familias?

Casi todo el discurso global se centró en el cambio de actitud. Se hizo hincapié en la profesionalidad y en el trato igualitario hacia todos los alumnos: «Hacen falta más buenos profesionales, personas con intención de incluir, con profesionalidad, que

conozcan el tema y sepan cómo responder, si no, no sirve de nada» (familiar). Todos los grupos de familiares lo mencionaron –ocuparon un 1,9% del discurso– y también cinco grupos de profesionales, con un 0,88%. Los alumnos, a pesar de mencionarlo solo en dos grupos, atribuyeron mucha importancia (1,4% del discurso) al cambio actitudinal. Los tres colectivos, especialmente las familias, consideraron necesario insistir en concienciar al profesorado en valores.

Especialmente los profesionales y los alumnos echaron en falta más material gráfico y manipulable (los profesionales, el 0,75% y los alumnos, el 1%). Otras demandas se refirieron a la adaptación del ritmo de la clase y a contar con un profesor de referencia.

En cuanto a la gestión de recursos humanos, todos los grupos coincidieron en la importancia de disminuir la ratio profesor-alumno; las familias, en especial, pues lo comentaron en todos los grupos y le dedicaron un 4,3% de su discurso: «Hay muchos niños por aula, a los profesores no se les ponen medios y necesitan apoyo para hacerse cargo de esta situación» (familiar). Los profesionales hicieron hincapié en que la regulación contemplara la diversidad de las aulas y las necesidades concretas de cada grupo (4,1%).

Los tres colectivos mencionaron las ventajas de una buena coordinación y de una ayuda más efectiva por parte de la familia para que los profesores puedan atender mejor a los alumnos: «Cuando mis padres van a hablar, después en casa me explican las cosas del cole, y me va mejor» (alumno). Para ello se plantearon diversas posibilidades; los tres colectivos creen conveniente concertar reuniones con más frecuencia, independientemente de cuál sea la etapa educativa. Fue una idea reiterada entre los profesionales (cinco grupos, con 0,73% del discurso); entre los alumnos, aunque solo lo plantearon dos grupos, el espacio discursivo que se le dedicó fue relevante (0,79%). De las familias, dos grupos invirtieron un 0,26% de su discurso en reforzar esta propuesta.

En cuanto al aspecto legislativo, cuatro grupos de profesionales pidieron, con un 4,1% de su discurso, una actualización en la que se crearan alternativas de continuidad de estudios. También se demandó la introducción de contenidos prácticos en la programación académica. «Hay que dar una salida. Si llegan a Secundaria con todo el esfuerzo, ¿qué hay después?, ¿para qué les ha servido? Ahí hay un vacío tremendo, lleno de contradicciones» (profesional).

TABLA III. Cambios y propuestas formulados desde la perspectiva de profesionales, familias y alumnos

	PROFESIONALES		FAMILIAS		ALUMNOS	
	N = 6	6.939,l	N = 6	7.044,l	N = 6	2.290,l
Concienciación en valores	3	1,60%	5	0,75%	2	0,70%
Profesionalidad. Trato igualitario	5	0,88%	6	1,90%	2	1,40%
Respetar el ritmo de cada alumno	1	0,13%	4	0,62%	5	2,80%
Profesor de referencia	2	0,22%	1	0,16%	3	0,57%
Disminución de la ratio profesor-alumno	4	1,60%	6	4,30%	3	0,35%
Ratio frente a diversidad en las aulas	6	4,10%	1	0,04%	4	0,70%
Intercambio de explicaciones efectivas	3	1,10%	1	0,17%	3	1,00%
Reuniones frecuentes en todas las etapas educativas	5	0,73%	2	0,26%	2	0,79%
Crear alternativas de continuidad de los estudios	4	4,10%	1	0,20%	3	1,70%
Contenidos prácticos	5	1,50%	4	0,64%	3	1,10%

Aspectos relevantes para cada colectivo

Una vez comentados los puntos coincidentes en la opinión de familias, alumnos y profesionales, se sintetizan a continuación los aspectos más significativos para cada uno de los colectivos.

A las familias les preocupaba especialmente la negativa a aceptar alumnos con necesidades educativas especiales en determinados centros: «En las concertadas de nuestro barrio no quieren a estos niños y no hay ningún instituto que se acople, así que vamos a empezar a mirar escuelas de Educación Especial» (familiar). También se mostraron especialmente sensibles al aislamiento social de sus hijos, pues lo trataron en un 2,5% del discurso: «Es muy importante la inclusión en cuanto a los amigos, más todavía que el aprendizaje, y, por desgracia, hay lagunas en los dos aspectos» (familiar); atribuyeron un porcentaje muy importante de su discurso (3,4%) a la falta de implicación por parte de la Administración.

Los alumnos concedieron un peso significativamente mayor que los profesionales y que sus familias a la interacción con los compañeros. Destacaban las ventajas de este apoyo (6,41%) y las satisfacciones de la amistad (5,5%): «Al principio no me adaptaba, era demasiado vergonzoso; ahora paso de ellos, tengo una amiga y me encanta cuando salimos los viernes por la tarde» (alumno). Cuando la interacción con los iguales era negativa, experimentaban maltrato psicológico, al cual dedicaron el 5% de su discurso. Es interesante señalar que, aunque los tres colectivos se refirieron al maltrato físico, ningún profesional mencionó el maltrato psicológico y las familias le dedicaron una cantidad muy baja de su discurso (0,48%).

Los alumnos fueron también los únicos que comentaron, durante el 4,4% de su discurso, la vergüenza de preguntar las dudas durante las explicaciones del profesor: «Dicen los profesores: “Si vosotros no entendéis, levantad la mano”. Pero solamente por decir es que este es tonto y no lo va a saber... o reírse de nosotros, pues yo, hay veces que... si no lo entiendo... pues nada» (alumno). Se sienten presionados por los profesores (2,5%) cuando estos responden a sus dudas con explicaciones reiterativas poco facilitadoras. Durante el cambio de etapa educativa les preocupan la reducción de los apoyos académicos (2%) y la dificultad de comprensión asociada con el tipo de contenidos impartidos (5,7%). También los inquieta el cambio de compañeros, el empezar de cero con nuevas relaciones sociales (1,6%).

Otro aspecto que conviene tener en cuenta es la participación del alumno en las reuniones entre los profesores y sus padres. La mitad de los grupos de alumnos manifestó, con un 1,4% del discurso, su deseo de participar en ellas.

Todos los profesionales señalaron (4,2% de su discurso) el desbordamiento que supone atender a la diversidad del alumnado. Este colectivo fue el que matizó más acerca de la inestabilidad y las contradicciones legislativas. Los seis grupos que lo forman, con un 1,5% del discurso, mencionaron el riesgo subyacente a los nuevos planes de estudios. Se refirieron al conflicto que supondría la desaparición de la especialidad de Educación Especial, sobre todo por el deterioro formativo que de ello podría derivarse. Reclamaron más implicación de la Inspección Técnica, en concreto pedían más iniciativas coherentes con los propósitos de la inclusión educativa. También demandaban más flexibilidad legislativa (2,1% del discurso). Otra petición, manifestada en cinco de los grupos de profesionales y comentada en un 1,1% del discurso, fue que la legislación contemplara a alumnos con necesidades no catalogadas, de manera que no fuera necesaria la etiqueta diagnóstica para hacer las adaptaciones curriculares oportunas.

Los profesionales señalaron, con un 1,6% de su discurso, la necesidad de adaptar los horarios y crear así más espacios de coordinación entre los profesores y entre

estos y las familias. Para fortalecer la relación con los padres, plantearon la importancia de crear expectativas y objetivos de trabajo realistas.

Discusión y conclusiones

Los principales agentes vinculados con el proceso inclusivo señalan las importantes dificultades que se producen durante la etapa de Secundaria. Este problema es un denominador común en la opinión de profesionales, familias y alumnos. Asimismo, ha quedado patente la importancia de la interacción social y la necesidad de trabajar las actitudes en el alumnado con y sin necesidades educativas específicas. La autoestima es otra pieza fundamental que tiende a dejarse en un segundo plano, a pesar de su repercusión en la calidad de vida de los alumnos y de sus familias. Los datos también indican que es conveniente actualizar el currículo para que los conocimientos teóricos abran paso a contenidos más prácticos. Es fundamental un reajuste del marco legislativo y que en él, además de los centros específicos, se creen más opciones que permitan dar continuidad a los estudios.

El discurso de familias, alumnos y profesionales centrado en las dificultades, mostró un cambio significativo según a qué etapa educativa se refería. Los problemas se asociaban especialmente con la Educación Secundaria Obligatoria. En esta etapa, los elementos fundamentales de una inclusión satisfactoria, como el tipo de contenidos impartidos, la movilidad del profesorado, el contacto con las familias o los apoyos para el alumnado sufrían un deterioro importante. Se considera necesario aunar esfuerzos para afrontar esas dificultades que parecen obstaculizar el desarrollo de las prácticas inclusivas exitosas e incrementarlas durante el cambio de ciclo educativo.

En el nivel del macrosistema, y basándonos en las sugerencias planteadas por los profesionales, se requeriría un cambio en la organización (Álvarez, Álvarez, Castro et ál., 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilera, 2009; Verdugo et ál., 2009). Una alternativa sería la creación de grupos de trabajo que elaboren adaptaciones de materiales para facilitar la docencia en Secundaria. Actualmente, hay muchos profesionales que, de manera independiente, están realizando grandes esfuerzos en este sentido, por ello sería conveniente crear una plataforma virtual oficial en la que se pudieran unificar materiales fiables, de modo que quedaran accesibles a cualquier profesor que los necesitara. Otra idea propuesta por los profesionales, sobre la que ya trabajaron Moraña

y Parrilla (2006), fue la creación de aulas en los centros para unificar y ofrecer materiales a quien los requiera. Además de las adaptaciones en los materiales, los alumnos echaban en falta la adaptación del ritmo de la clase y percibían un cambio muy pronunciado de Primaria a Secundaria. Probablemente, un período de adaptación planificado facilitaría la adhesión a los nuevos cambios; para ello, es imprescindible lograr una buena coordinación entre los profesionales.

La coordinación fue un aspecto con el que se mostraron satisfechos, aunque el descontento aumentaba con el cambio de etapa educativa. En cuanto a la organización, los profesionales sugirieron una serie de propuestas, por ejemplo, incorporar espacios de coordinación en el horario académico, tanto para reunirse con las familias como con los colegas que imparten las diferentes materias. A esto podría añadirse la necesidad de coordinación vertical entre los profesores de Primaria y los de Secundaria, con el fin de planificar el cambio progresivo del alumno de una etapa a otra. También sería oportuno contar con la participación del alumno en determinadas reuniones; esta propuesta surgió de la voz de los propios alumnos y su puesta en práctica puede resultar factible a corto plazo. Otra iniciativa que proporcionaría bienestar a los estudiantes es contar, desde el primer día de clase, con un profesor de referencia que compense la movilidad profesor-asignatura que se da en Secundaria.

El porcentaje discursivo dedicado a las experiencias negativas de los alumnos -maltrato físico y psicológico, dificultades relacionadas con la interacción entre iguales- indica la necesidad de trabajar sus actitudes. En concreto, sería conveniente dedicar más atención a las pautas de relación entre los compañeros e incluir dentro del currículo actividades que fomenten las relaciones positivas entre iguales, especialmente durante la Secundaria.

Otra iniciativa que podría favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas se centra en fortalecer su autoestima durante toda la etapa educativa. De esta manera, podrían abordarse dos de los temas por los que manifestaron especial preocupación: el trato con los compañeros y la vergüenza al preguntar dudas en clase. Además, sería oportuno ofrecer apoyo psicológico, no solo a los alumnos, sino también a los padres que, como refirieron, tienen un importante desgaste emocional.

En ocasiones, los profesionales, confiesan sentirse desbordados para atender correctamente a todos los alumnos. La mayoría, especialmente en Educación Secundaria, no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (Echeíta, 2004), por ello, el tipo de apoyo que demandan es que se regule la ratio profesor-alumno, en relación no solo con el número de alumnos

sino también con las necesidades de atención requeridas por el grupo. Otro posible desencadenante de este sentimiento es la falta de herramientas personales que, como ellos mismos sugirieron, podría paliarse con módulos formativos. La dificultad de esta iniciativa se resume en la siguiente pregunta: ¿cómo motivar al profesorado con una actitud poco favorable hacia la inclusión educativa para que acceda a esta formación?

Los aspectos positivos extraídos del discurso tanto de los profesionales como de las familias y de los alumnos subrayan el crecimiento personal y no tanto la exigencia curricular y el rendimiento académico. Resulta paradójico que la mayoría de las iniciativas de inclusión educativa se orienten a la adaptación y evaluación de los contenidos teóricos. El esfuerzo debería tender a equilibrar la balanza entre el crecimiento académico y el personal y, en la evaluación, a volver a dar importancia no solo a los contenidos académicos asimilados sino también al crecimiento personal y a la calidad de vida experimentada por los alumnos para poder desarrollar actividades que permitan mejorar aquellos.

Los planteamientos inclusivos deben partir de un enfoque holístico multidimensional, que permita poner en marcha programas individuales de apoyo (Verdugo, Rodríguez-Aguilera, 2009). Conviene recordar que la investigación ha mostrado que el lugar donde los estudiantes con discapacidades tienen acceso al currículo de educación general es el aula de educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer et ál., 2008; Wehmeyer, 2009). Para lograr ese cambio y su consolidación, el modelo de calidad de vida propone utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), el mesosistema (cambio en la organización) y el macrosistema (políticas educativas diferentes) (Verdugo, 2009). Para constatar los avances que se van produciendo en el proceso inclusivo y en la planificación de apoyos, es importante evaluar los resultados personales, entendiendo por estos las aspiraciones definidas y valoradas de cada individuo en relación con las dimensiones e indicadores de la calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007). En este sentido, se cuenta ya con escalas de calidad de vida que miden resultados personales en Educación Primaria (CVI-CVIP; Sabeh, Verdugo, Prieto et ál., 2009) y en Educación Secundaria (CCVA; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2009).

Las carencias en la educación inclusiva manifestadas por alumnos, familias y profesionales requieren un cambio en las prácticas educativas del día a día. El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones en los centros educativos. Además, sirve para orientar los esfuerzos educativos hacia las necesidades y deseos de los alumnos.

Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan (Verdugo, 2009).

Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y los alumnos implicados en procesos de inclusión educativa, reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeíta y Verdugo, 2004, 2005; Echeíta et ál., 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilera, 2009). Tienen un papel fundamental en este proceso. Se necesita una fuerte apuesta de cambio sobre la que asentar estas iniciativas. Poner estas sugerencias en práctica no es tarea fácil ni depende de un solo colectivo. Para lograr avanzar y dar sentido al esfuerzo realizado por profesionales, familias y alumnos, es imprescindible que las líneas educativas que se establezcan sean coherentes con los propósitos inclusivos y se hagan las actualizaciones oportunas, de manera que contemplen la flexibilidad horaria, la importancia del rendimiento personal, la adaptación de recursos personales y materiales y, sobre todo, la oferta de diversos itinerarios para continuar los estudios, de modo que el esfuerzo realizado por todos los colectivos en la motivación del alumnado tenga un sentido.

En los últimos años, se han dado pasos importantes en la educación inclusiva pero conviene mencionar que los resultados reflejan cierto estancamiento, incluso retroceso, respecto a ciertos temas. Como comentaron Echeíta y Verdugo (2004, 2005), los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social, en lugar del impulso continuo que requiere la inclusión educativa.

Para agilizar la puesta en marcha de las iniciativas que hemos venido comentando a lo largo del artículo, es imprescindible seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículo (Wehmeyer, 2009) y partir de un enfoque multidimensional del alumno, centrado en la persona y en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Gómez, Arias et ál., 2009), que ayude a especificar los indicadores más relevantes de aquella (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock et ál., 2008; Verdugo, 2006). El esfuerzo debe orientarse a que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables, a pesar de que haya diferencias importantes entre ellos. Además, la planificación y evaluación educativas deben ir más allá de lo académico, para ocuparse también de las relaciones interpersonales, el bienestar emocional, la inclusión social y otras dimensiones de la calidad de vida del alumnado.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). Para comprender el desarrollo del sistema educativo inclusivo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3, 75-20.
- ÁLVAREZ, E., ÁLVAREZ, M., CASTRO, O., CAMPO, A. Y FUEYO, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 56-62.
- ARNÁIZ, P. Y SOTO, G. (2003). Special Education in Spain at the Beginning of the 21st Century: the Challenge to Educate in an Unequal and Multicultural Society. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 375-388.
- ECHÉITA, G. Y VERDUGO, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO; Universidad de Salamanca.
- (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36 (1), 5-12.
- , SANDOVAL, M., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., GONZÁLEZ-GIL, F. Y CALVO, I. (2009). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- CRESPO, M., CAMPO, M. Y VERDUGO, M.A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 34 (1), 20-26.
- GARCÍA-PASTOR, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, 55 (1), 9-26.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M. A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en Educación Secundaria Obligatoria. *Siglo Cero*, 35 (4), 212, 5-17.
- (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- LEE, S. H., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., SOUKUP, J. H., Y LITTLE, T. D. (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education*, 42, 91-107.
- LUCKASSON, R., COULTER, D. L., POLLOWAY, E. A. ET AL. (1997). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (9th ed.). (M. A. Verdugo y C. Jenaro, Trads.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1992).
- , BORTHWICK-DUFY, S., BUNTIX, W. H. E. ET AL. (2004). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports* (10th ed.). (M. A. Verdugo y C. Jenaro, Trads.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 2002).

- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEÍTA, G. Y PÉREZ, E. M. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. London: Sage.
- MORIÑA, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Y PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- MUNTANER, J. J. (2000). De la compensación a la inclusión: La organización de un modelo de apoyo en la escuela. En L. DELGADO (Coord.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (423-443). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. New York: ONU.
- ORTIZ, M. C. Y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. En C. GARCÍA PASTOR Y M. C. ORTIZ GONZÁLEZ (Coords.), *Más allá de la Educación Especial*. Monográfico. *Bordón*, 55 (1), 27-40.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dir.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes. Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria). I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. EF. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M. A., PRIETO, G. Y CONTINI, N. E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R. L., GARDNER, J. F. Y BRADLEY, V. J. (2008). *Quality of Life for Persons with Intellectual and Other Developmental Disabilities: Applications across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. (Trad.). Madrid: FEAPS. (Trabajo original publicado en 2007).
- Y VERDUGO, M. A. (2003). *The Concept of Quality of Life in Human Services: A Handbook for Human Service Practitioners*. (Trad.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 2002).
- Y VERDUGO, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 21-36.

- , VERDUGO, M. A., BONHAM, G. S., FANTOVA, F Y VAN LOON, J. (2008). Enhancing Personal Outcomes: Organizational Strategies, Guidelines, and Examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5 (1), 18-28.
- STAINBACK, S. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- SUSINOS, T. Y CALVO, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- UDS ESTATAL DE EDUCACIÓN (2009). *Guía REINE: reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS.
- VERDUGO, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 153, 5-24.
- (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), 5-19.
- (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Monográfico. *Revista de Educación*, núm. 349, 23-43.
- GÓMEZ, L. E., ARIAS, B. Y SCHALOCK, R. L. (2009). *Escala integral. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- Y RODRÍGUEZ-AGUILERA, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.
- , SARTO MARTÍN, P., CALVO ÁLVAREZ, I. Y SANTAMARÍA DOMÍNGUEZ, M. (2009). *Situación actual de la inclusión educativa en España* (Informe de investigación). Madrid: FEAPS; Salamanca: INICO, Universidad de Salamanca.
- WEHMEYER, M. L., (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Dirección de contacto: Miguel Ángel Verdugo Alonso. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Avda. de la Merced, 109-131; 37005, Salamanca, España.
E-mail: verdugo@usal.es

Creación y aplicación de un modelo de valoración de textos escolares matemáticos en Educación Secundaria

Creation and Application of a Model for Assessing Secondary School Mathematics Textbooks

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-087

M.^a Consuelo Monterrubio

Tomás Ortega

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Matemática. Valladolid, España.

Resumen

En este artículo se presenta la creación de un modelo de valoración de textos escolares de Matemáticas con el propósito de ayudar al profesorado a elegir el texto más adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto en que se aplique. Para la creación de este instrumento de evaluación se parte de los modelos ya existentes: unos que tratan aspectos generales de educación y otros, más específicos, que proceden del área de Didáctica de la Matemática. Se realiza un estudio detallado de dichos modelos para encontrar sus semejanzas y diferencias. Así, mediante una metodología que hemos denominado de *acumulación*, se obtiene un conjunto de indicadores de análisis, que es un borrador del modelo de evaluación de textos; lo completamos con su puesta en práctica, analizando textos escolares concretos. Para establecer su validez, hemos presentado, además, a un grupo de profesores expertos, un cuestionario que ellos han cumplimentado. De esta forma, se llega a la construcción de un modelo de evaluación de textos escolares de Matemáticas, estructurado en una serie de organizadores que se evalúan por medio de múltiples indicadores de análisis. Este modelo permite evaluar multitud de aspectos que se derivan del uso de los textos escolares que son esenciales en la práctica educativa. El instrumento que hemos obtenido, y que aquí presentamos junto a la metodología de aplicación, ofrece varias posibilidades de uso: por una parte,

se puede utilizar de forma global para analizar un texto escolar completo o bien un tópico o un bloque de contenidos en particular y, por otra, permite examinar los textos tomando solo algunos organizadores del modelo y aplicándolos al texto escolar completo o a algún tópico o bloque concreto de contenidos.

Palabras clave: modelo de valoración, investigación, textos escolares matemáticos, metodología de acumulación, análisis.

Abstract

This article presents the creation and application of a model for assessing mathematics textbooks with a view to helping teachers to choose the textbook which most closely meets their specific needs with regard to the teaching/learning process. This instrument for textbook assessment is based on existing models, some of which deal with general aspects of education while others are specific to the area of mathematics teaching. A detailed study of these pre-existing models highlights both points of contact and discrepancies. A method the authors call "accumulation" was used to obtain a group of analytical indicators that served as a working model. This was used to assess a series of textbooks. There was also a questionnaire filled out by expert teachers in order to establish the model's validity. Thus a model was constructed for assessing mathematics textbooks, structured around a series of organizers evaluated by a number of analysis indicators. This model allows for the assessment of a wide range of aspects stemming from textbook use which are essential to teaching. This assessment model, along with the underlying methodology, can be used in several ways: the model can be applied in its entirety, or it may be limited to certain organizers; furthermore, the entire model or the chosen organizers can be used to assess either an entire textbook or certain content units.

Key words: assessment model, research, mathematics textbooks, methodology of accumulation, analysis.

Introducción

La propia experiencia docente y diversas investigaciones (Goldstein, 1978 y Marcelo, 1987, citados por Parcerisa, 1996; Area, 1991 y Monterrubio, 1996) ponen de manifiesto que es habitual que el profesor utilice un libro de texto en su práctica docente. Sin embargo, hemos constatado que, en muchos casos, los departamentos didácticos

seleccionan los textos escolares sin criterios profesionales objetivos, sin realizar un estudio sistemático para elegir el más adecuado a la docencia del centro educativo que lo va a utilizar. Una vez reconocida esta necesidad, se buscaron modelos destinados a este fin; sin embargo, los que hemos encontrado o no eran adecuados para evaluar textos de Matemáticas o eran incompletos. Esta razón nos impulsó a crear nuestro Modelo de Valoración de Textos Escolares de Matemáticas (MVTEM), con el objetivo de dotar al profesorado de una herramienta que le permita escoger el texto escolar más adecuado a las necesidades educativas de sus alumnos y a su contexto.

Antecedentes

En primer lugar hay que precisar qué se entiende por libro de texto. Stray (citado por Borre, 1996; Love y Pimm, 1996) distingue el libro de texto del libro escolar basándose en que el primero está específicamente diseñado para la práctica educativa, mientras que el segundo no fue creado para este fin. Siguiendo a Escudero (1983a), el libro de texto consta de tres dimensiones: semántica (su contenido), estructural-sintáctica (su forma de organización y sistema de símbolos) y pragmática (uso, propósitos, etc.).

En el área de Matemáticas, Van Dormolen (1986) considera tres tipos de libros de texto: los que contienen ejercicios y problemas, los que presentan la teoría por un lado y problemas y ejercicios por otro y los que mezclan de forma regular la teoría con los ejercicios y problemas. En este trabajo, consideramos como libros de texto, textos escolares o manuales escolares, aquellos libros que corresponden a un curso y a una materia concreta, en este caso las Matemáticas, y cuyo uso específico es la docencia.

Numerosos autores creen importante elegir bien el manual escolar, puesto que, en muchos casos, se convierte en el material de referencia para el desarrollo del currículo (Henson, citado por Area, 1991; Pepin y Haggarty, 2001). Sin embargo, la elección no es sencilla, si se pretende que este recurso sea un elemento de apoyo a la docencia y contribuya adecuadamente a la práctica educativa. Varios autores (Del Carmen, 1994; García, 1995; Monterrubio, 2000) han prestado atención a la dificultad de elegir el libro de texto y han subrayado que se necesitan unos criterios firmes que guíen este proceso.

Tras realizar una revisión de los estudios relacionados con el análisis de los libros de texto, hemos constatado que se presta atención a dos cuestiones distintas. Por una

parte, se identifican los aspectos que todo manual escolar debería contemplar para ser un instrumento de Inspección General, es decir, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe desarrollar en el marco de la ley vigente, una de las características que deben cumplir los materiales didácticos escolares es que permitan trabajar de acuerdo con la normativa. Por otra parte, se analizan diversos aspectos de los manuales escolares, tanto de carácter general como específicos del área de Matemáticas, y se constituyen modelos de evaluación con ciertas dosis de especialización.

A continuación presentamos el análisis de los antecedentes agrupados en dos apartados: modelos generales de valoración de textos escolares (VTE) que se pueden aplicar a todas las áreas y modelos específicos para analizar textos escolares de Matemáticas.

Modelos generales

Entre estos modelos destacan los de los siguientes autores:

Del Carmen propone el análisis de una colección completa de materiales, incluidos los correspondientes al alumno y la guía didáctica.

Bernad (1976) trabaja la VTE de la primera etapa de la Educación General Básica (EGB), es decir, tiene como referente la Ley General de Educación (LGE). Realiza un análisis general y otro específico y analiza diversos aspectos enmarcándolos en cinco organizadores generales: *Postulados educativos generales*, *Objetivos generales*, *Contenidos*, *Metodología* y *Evaluación*. Al estudiar algunos aspectos, se plantea solo su presencia o ausencia, mientras que, para el análisis de otros, propone realizar un recuento del número de veces que aparecen en la parte del texto que se examina y considera que, para obtener resultados válidos, debe analizarse, al menos, la quinta parte del manual.

Santos (1991) señala la importancia de analizar los materiales según su uso en el aula. Para ello, según este autor es preciso considerar tres aspectos fundamentales: *Política de elaboración y difusión*, *Naturaleza de los materiales* y *Uso de los materiales*.

Martínez Bonafé (1992) construye un modelo muy amplio que ha servido de referente a otros autores. Plantea un esquema-cuestionario en forma de guion con interrogantes para el debate organizado según los siguientes temas de análisis:

- *Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores.*

- *Qué estrategias didácticas modela. Cuál es la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural.*
- *Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.*
- *Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.*
- *Qué tareas organizativas, que implican al centro, se sugieren.*
- *Evaluación del material y su vinculación con programas de formación.*
- *Qué modelo pedagógico sugiere el material. Finalidades educativas y principios curriculares.*

Gimeno Sacristán (1988) señala que el análisis del material es difícil, porque depende del uso que se le dé en el aula. Propone algunas pautas básicas para el análisis de materiales curriculares, que se estructuran en torno a los tres apartados siguientes: *Orientaciones básicas, Contenidos y Estructuración pedagógica (Tareas del profesor y Tareas del alumno)*.

García (1995) destaca que el instrumento de análisis debe permitir un estudio sistemático de los textos. Propone una guía de análisis atendiendo a: *Planteamientos generales, Objetivos, Contenidos, Actividades, Materiales que se requieren para el desarrollo de las actividades, Recursos didácticos, Lenguaje y estructura lingüística y Aspectos materiales*. En principio, propone un análisis cualitativo, aunque también se puede optar por una valoración numérica que, con las ponderaciones necesarias, permite obtener finalmente una puntuación.

El instrumento de análisis propuesto por Parcerisa (1996) plantea una serie de afirmaciones para comprobar si los textos las reflejan o no. Este análisis cualitativo se traduce de forma cuantitativa puntuando entre 0 y 2 puntos según el grado de certeza o falsedad de la afirmación. Estas afirmaciones se estructuran en los siguientes ámbitos: *descriptivo, en función de las intenciones educativas, en función de los requisitos para el aprendizaje, en función de la atención a la diversidad y en función de los aspectos formales*.

Prendes (1998) propone una guía de evaluación de manuales escolares que sintetiza las aportaciones de diversos autores; en ella se presta atención a: *Formato del libro, Análisis de contenidos y Aspectos generales*. Es un modelo cualitativo en el que cada ítem se califica con + o - y en el que las cuestiones más importantes puntúan el doble. El resultado final se obtiene estableciendo un balance entre las puntuaciones positivas y negativas.

Modelos específicos

Examinamos ahora una serie de trabajos encaminados a diseñar instrumentos de evaluación de textos escolares de Matemáticas. Algunos de estos estudios se basan en el de Rico (1997) sobre «los organizadores del currículo de Matemáticas». Este autor, partiendo de los cuatro elementos generales que componen el currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), se fija en el libro de texto como elemento que tradicionalmente ha organizado las unidades didácticas, para definir los organizadores curriculares como «aquellos conocimientos que adoptamos como fundamentales para articular el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas». Según Rico, para que un elemento pueda ser considerado organizador del currículo, debe cumplir entre otras, una de estas características:

- Se puede analizar de forma objetiva.
- Hay documentación que lo avala como elemento de análisis, es decir, «no debe ser producto de la inspiración de un grupo de personas o de una moda», sino que se puede recurrir a distintas fuentes que garantizan su validez.

Rico propone considerar estos organizadores: «la ubicación y el tratamiento de cada uno de los tópicos que se consideran en el currículo del Ministerio y de la comunidad autónoma correspondiente, la organización de los contenidos matemáticos, el análisis fenomenológico de los conocimientos matemáticos, los modelos y representaciones, los errores y dificultades, los materiales y recursos, el desarrollo histórico del tópico y la elaboración de una bibliografía básica». Se trata de estudiar cada tópico según los distintos organizadores y, después, estructurar toda la información disponible para organizar las unidades didácticas atendiendo a los componentes del currículo: *Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación*. Entre los trabajos basados en el estudio de Rico para evaluar textos escolares de Matemáticas, destacan los realizados por estos autores:

- Bodí y Valls (2002) analizan el bloque curricular de números atendiendo a los siguientes organizadores: *Conceptos, Procedimientos, Errores, Sistemas de Representación, Análisis Fenomenológico, Evolución Histórica, Material y Sistemas de Representación del Número Real*, y hacen una valoración cuantitativa.
- Haro y Torregrosa (2002) pretenden analizar la adecuación de los textos al espíritu de la LOGSE y, además, ayudar al profesorado a elegir el texto que mejor se adapte a sus necesidades. Para ello consideran unas variables generales:

Errores, Representaciones, Materiales y Recursos, Fenomenología y Aplicaciones y Desarrollo de la Historia, las cuales se analizan mediante una serie de indicadores que se puntúan con números enteros entre 0 y 4. También proponen llevar a cabo un análisis que profundice en el apartado de las *Representaciones*, siguiendo la terminología de Duval (1993).

- Con el mismo objetivo que los anteriores, Martín (2002) analiza el bloque de contenidos de Estadística y Probabilidad en los manuales escolares, atendiendo a elementos de carácter general, como los organizadores oficiales –*Contenidos del currículo, Errores y dificultades, Materiales y recursos, Sistemas de representación y modelos, Análisis fenomenológico y aplicaciones y Análisis histórico*–, basados en los organizadores de Rico, y a unos elementos específicos para el bloque de contenidos concreto que desea examinar: *Relación entre Estadística y Probabilidad; Gestión de datos estadísticos; Materiales aleatorios: Experimentación y simulación; Aplicación de los conocimientos estocásticos para conjeturar, predecir y tomar decisiones*.
- Rey y Penalva (2002) construyen un modelo para analizar el campo afectivo en los manuales escolares de Matemáticas en el que atienden a los siguientes elementos: *Creencias, Actitudes y Elementos motivadores*.
- En su modelo específico para el área de Matemáticas, Bernad (1976) propone fijarse en los contenidos atendiendo a las distintas conexiones que se pueden establecer y en las actividades que plantea el texto.
- La editorial Bruño presenta un modelo específico para evaluar textos escolares de Matemáticas en el que propone analizar los siguientes aspectos: *Diseño o apariencia, Lenguaje, Explicaciones y ejemplos, Contenidos, Metodología, Actividades y problemas resueltos y Otros aspectos*. Se califica mediante indicadores cualitativos con gradaciones en cada uno de ellos.
- Ortega (1996) presenta un modelo con una orientación diferente: está concebido desde la matemática y estructurado en torno a 10 organizadores: *Entorno; Sobre la teoría; Ilustraciones; Enfatización; Ejercicios, cuestiones y problemas; Motivación; Metodología; Actividades; Nuevas tecnologías y Otras*. Es un instrumento destinado a la práctica del profesor y su metodología de aplicación persigue una valoración objetiva.

El análisis de todas estas propuestas ha puesto de manifiesto que los modelos de VTE existentes o bien son demasiado generales o bien resultan incompletos. Así, trataremos de construir un nuevo MVTEM con el que se puedan analizar todos los aspectos,

es decir, que dé respuesta a las inquietudes que asaltan a los profesores de los departamentos de Secundaria cuando tienen que elegir el libro de texto de Matemáticas con el que van a trabajar en el aula.

Marcos teórico y metodológico

Para alcanzar nuestro objetivo -la construcción de un instrumento de VTE de Matemáticas-, hemos considerado que se acomodan bien un *marco teórico* que podríamos denominar *sociocurricular* y una *metodología de acumulación*.

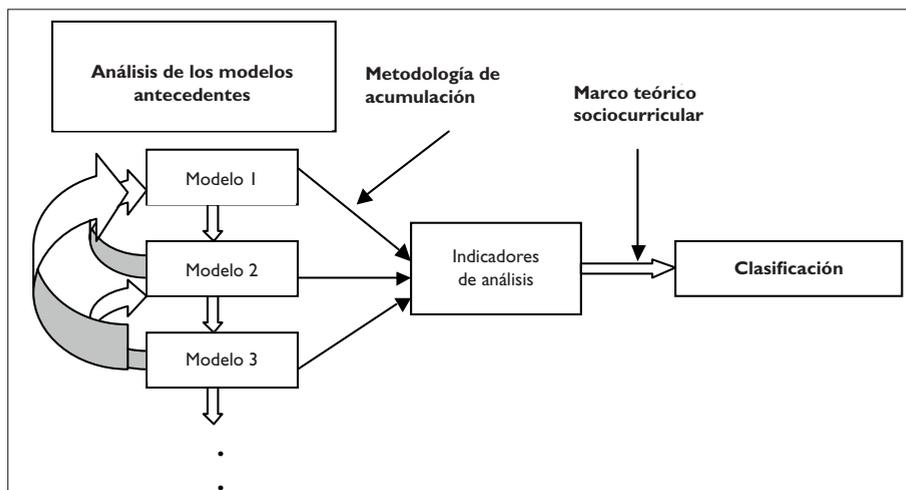
Para configurar dicho marco teórico, encuadramos la investigación en un proceso de evaluación destinado a la toma de decisiones (Pérez Gómez, 1985) y, además, buscamos los indicadores en los documentos que examinemos y los clasificamos -siguiendo a Borre (1996)- desde una perspectiva curricular y sociológica, que se integra en el marco teórico-contextual propuesto por Escudero (1983b). Y es que sostenemos que, para construir un instrumento de análisis y VTE realmente útil, es preciso relacionar el manual escolar con el contexto en el que va a utilizarse. Además, por tratarse específicamente del área de Matemáticas, tendremos en cuenta los trabajos de Ortega sobre análisis de libros de texto y el estudio de Rico sobre los organizadores del currículo.

Respecto al marco metodológico, se realiza un análisis de contenido de los documentos disponibles, siguiendo a Bardin (1986). Para ello, los revisamos y obtenemos un conjunto amplio de datos, que constituyen los posibles indicadores de análisis con que evaluar los textos escolares. Además, es preciso clasificar dichos datos, para lo cual seguiremos a Bogdan y Biklen (1998), como hilo conductor. Por ejemplo, en el modelo de Parcerisa (1996, p. 109), se encuentra el siguiente indicador de análisis: *Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material*. Este indicador se desglosa en dos de la forma siguiente: *Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos definidos en el material* se nombra como AAO (Adecuación de la Actividades a los Objetivos); *Las actividades propuestas se corresponden con los contenidos definidos en el material* se nombra como AAC (Adecuación de la Actividades a los Contenidos) y ambos indicadores de análisis se incluyen en un organizador destinado al análisis

de las actividades. Con esta metodología, que hemos denominado *de acumulación*, se consigue llegar a la saturación, es decir, el proceso de revisiones sucesivas para buscar los posibles indicadores de análisis finaliza cuando ya no se encuentra ninguno nuevo.

En la Figura 1, se presenta la integración del marco teórico y de la metodología diseñados de forma específica para esta investigación. El paso de los modelos antecedentes al conjunto de los posibles indicadores de análisis de textos escolares no es inmediato. Al analizar el primero de los modelos generales, se obtiene una serie de unidades de información que constituyen indicadores de análisis. Posteriormente, se analiza el siguiente modelo y surgen unidades de información que ya habían sido contempladas anteriormente y otras nuevas, que pasan al conjunto de indicadores de análisis y que nos llevan a revisar el modelo anterior, porque es posible que ya estuvieran contempladas, aunque enunciadas de forma implícita. Este proceso es iterativo, se analiza otro modelo antecedente y se revisan los modelos anteriores buscando posibles indicadores que pudieran haber pasado inadvertidos.

FIGURA 1. Integración de los marcos teórico y metodológico



Este proceso permite determinar el grado de exhaustividad de cada modelo y, además, la importancia de los indicadores de análisis. Para ello, se define un índice de indicador por autor (*Iia*), que es el cociente entre el número de indicadores que el autor con-

templa en su modelo y el número total de indicadores obtenidos del análisis de dichos modelos. Este dato permite comprobar qué modelo propone un análisis más detallado y cuál se fija en menor número de aspectos. Por otra parte, se calcula un índice de autor por indicador (*Iai*) hallando el cociente entre el número de autores que consideran cada indicador y el total de modelos analizados, lo que permite evaluar la importancia que se concede a cada uno de los indicadores considerados. Estos datos serán útiles para que el modelo construido cumpla el objetivo propuesto de permitir analizar «cualquier» aspecto presente en un texto escolar. No obstante, al analizar modelos de carácter general, puede ocurrir que algunos autores presten poca atención a determinados indicadores de análisis que pueden ser importantes en el nuestro.

Así se consigue la acomodación de un marco teórico y metodológico, integrándose el uno en el otro para permitir la construcción del MVTEM que buscamos.

Desarrollo de la investigación

Una vez realizada la serie de revisiones sucesivas de los modelos antecedentes, como se ha indicado, se crea un primer instrumento de evaluación, cuya puesta en práctica, aplicándolo al análisis de manuales escolares de Matemáticas de Educación Secundaria, nos lleva a completarlo con nuevos indicadores de análisis, hasta que se considera que no hay ningún aspecto en el texto escolar que pueda quedar sin escrutar si se utiliza este modelo, es decir, como se comentaba antes, en la búsqueda de los indicadores de análisis se llega a la saturación.

Una vez examinados minuciosamente los modelos generales y específicos, así como los libros de texto de Matemáticas, ya tenemos determinados todos los indicadores de análisis que van a componer nuestro modelo y es preciso estructurarlos. Para ello, como se muestra en la Figura II, se tiene en cuenta el marco teórico, es decir, la perspectiva curricular entendida en sentido amplio, esto es, que incluye aspectos sociológicos; la influencia de los trabajos de Rico y Ortega; la propia experiencia en trabajos con alumnos y textos y la cultura adquirida a lo largo de la investigación. El análisis de todos estos datos tiene un componente creativo que nos lleva a incluir nuevos indicadores no considerados por otros autores. Por ejemplo, el *Material manipulable*, tanto no estructurado como estructurado, cuyo uso consideramos importante para que los alumnos formen conceptos. Así, tras las revisiones de los modelos

fácilmente el tratamiento que del organizador hace un texto escolar. Si alguna categoría resulta demasiado amplia y, en consecuencia, su análisis pudiera resultar impreciso, se concreta y especifica más mediante una serie de subcategorías.

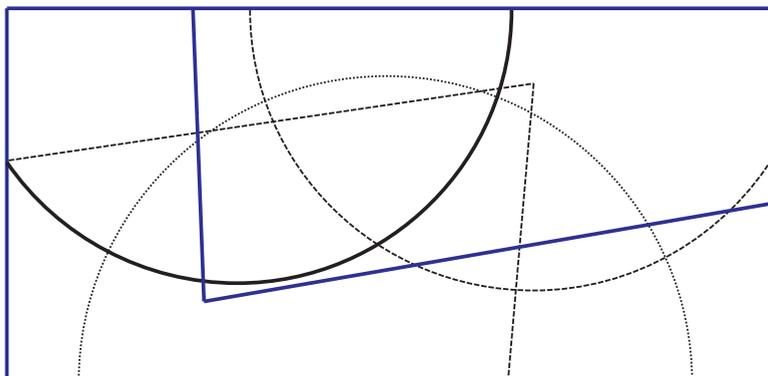
Cuestionario de validación. Fiabilidad

Como para nosotros tiene gran interés la utilidad del modelo para el profesorado, decidimos contar con la opinión de profesores expertos y en activo sobre su aplicación. Por ello, elaboramos un cuestionario en el que, entre otros asuntos, los profesores tenían que responder acerca de: adecuación del cuestionario al objetivo, posibilidad de añadir algún indicador de análisis que no hubiera sido considerado, duración de la prueba, claridad de la redacción, secuenciación, formato y posibles mejoras (Ballesteros, 2001a). Los profesores que lo cumplieron no hicieron ninguna aportación novedosa que pudiera incluirse como un indicador de análisis y señalaron que el modelo era adecuado para el objetivo propuesto. Posteriormente, para profundizar en algunas respuestas al cuestionario, se realizó una entrevista a dos profesoras expertas elegidas entre quienes habían respondido al cuestionario. Esto nos permitió comprobar que apoyaban las consideraciones hechas en la construcción del modelo de análisis de textos escolares y, además, que no realizaron ningún planteamiento que entrara en contradicción con las propuestas que les presentamos. Así, aunque la entrevista se realizó con preguntas abiertas, a sabiendas de que podríamos recibir respuestas inesperadas que nos obligaran a cuestionarnos la validez y alguno de nuestros planteamientos, no apareció ningún aspecto que no estuviera contemplado, por lo tanto, la entrevista no ha llevado a la modificación del modelo previo que, tras esta fase, consideramos definitivo y denominamos MVTEM.

En cierto modo, tanto los resultados de la encuesta como los de la entrevista eran esperados porque el procedimiento de construcción del modelo, al utilizar la metodología de acumulación, garantizaba cierta exhaustividad, y es que los indicadores de análisis que se van acumulando proceden del análisis de los modelos antecedentes y del examen de textos escolares de Matemáticas. El análisis de textos y las distintas orientaciones de los modelos en cierto modo se complementan, como se representa en la Figura III. El MVTEM está representado por el rectángulo exterior y las regiones de este, delimitadas por su frontera, por arcos de circunferencia y por una poligonal interior, representan al resto de modelos. Como se aprecia en la figura, y así sucede en la realidad, los modelos considerados tienen alguna parte en común y otras diferentes,

que son las que va completando el MVTEM. Este se construye a partir de los modelos anteriores y también incluye aspectos de elaboración propia.

FIGURA III. Los modelos de análisis se complementan



La fiabilidad del modelo queda garantizada por dos actuaciones sobre el mismo: en primer lugar, porque se ha creado un vocabulario de términos en el que se explica a los usuarios el sentido de la evaluación y, en segundo lugar, porque se ha aplicado en momentos diferentes y por distintos profesores a los mismos textos y los resultados de evaluación son similares (Ballesteros, 2001*b*).

Aportaciones

El modelo

En este apartado se presenta una breve descripción de los organizadores del MVTEM que figuran íntegramente en el Anexo y, como se ha descrito, presenta la siguiente estructura:

Organizadores

Categorías

Subcategorías

Así, por ejemplo, en el organizador Motivación, MH (*Motivación mediante el humor*), MJ (*Motivación mediante el juego*), MCM (*Motivación mediante conexiones de las Matemáticas*) son categorías y MCMM (*Motivación mediante conexiones dentro de las Matemáticas*), MCMH (*Motivación mediante conexiones con la Historia de las Matemáticas*), MCMO (*Motivación mediante conexiones con otras disciplinas*) y MCMV (*Motivación mediante conexiones con la vida real*) son subcategorías de la categoría MCM.

A continuación, ofrecemos la descripción de los organizadores junto con una reflexión, muy breve por razones de espacio. Se consideran algunas referencias que fundamentan su análisis:

Objetivos. Se debe evaluar el tratamiento que se da a los objetivos curriculares, ya que, como señala Bernad (1976), el hecho de que el alumno conozca los objetivos que debe conseguir aumenta el nivel de sus aspiraciones, porque favorece la concentración de todas sus aptitudes en la consecución de dichas metas.

Contenidos. Es preciso prestar atención a los contenidos y observar, entre otros aspectos, si figuran los señalados en los decretos de currículo correspondientes y la forma en que esos contenidos se ponen a disposición de los alumnos.

Conexiones. Para cumplir los objetivos propuestos por la Consejería de Educación y Cultura (2007) en el Decreto 52/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, es necesario trabajar las conexiones matemáticas, por ejemplo:

2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria.
13. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas áreas de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.
14. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura tanto, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual...

Estos objetivos subrayan la importancia de trabajar las conexiones de las Matemáticas con la vida cotidiana (objetivo 2), con otras áreas (objetivo 13) y con la Historia (objetivo 14).

Actividades. Mediante las actividades, en las que se propone a los alumnos la resolución de situaciones diversas, se contribuye a que las Matemáticas consigan cumplir su función dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que, como señala la Conseje-

ría de Educación y Cultura en el Decreto 52/2007 «en el aspecto funcional el objetivo de las Matemáticas ha sido siempre proporcionar un instrumento eficaz para desenvolverse en la vida cotidiana». Como señalan Pepin y Haggarty (2001), el tratamiento de las actividades es uno de los aspectos más valorados por el profesorado al elegir un manual escolar. Es importante que exista una oferta amplia y variada de actividades.

Metodología. Es importante analizar el modo en el que las Matemáticas se ponen a disposición de los alumnos, ya que, como señala la Consejería de Educación y Cultura en el citado decreto, «no todas las formas de enseñar Matemáticas contribuyen por igual a la adquisición de la competencia *matemática*».

Lenguaje. Es preciso analizar el lenguaje de los textos escolares de Matemáticas y prestar atención a su posible contribución a la competencia lingüística del alumno (Van Dormolen, 1986; Pimm, 1990), sin olvidar la importancia del lenguaje simbólico y gráfico para comunicar ideas matemáticas (Kaput, 1987; Pimm, 1990; Duval, 1995; Rico, 1997). De acuerdo con Dowling (1996), también se debe considerar el uso del lenguaje que hace el texto en función del contexto en el que se va a utilizar.

Ilustraciones. Se debe prestar atención a las ilustraciones y valorar su utilización (Rodríguez Diéguez, 1996; Ramírez, 1996), que puede ser únicamente ornamental o necesaria para la comprensión de los contenidos expuestos, con una amplia gama de situaciones entre ambas posibilidades.

Motivación. Es importante buscar elementos que favorezcan una actitud positiva de los alumnos hacia las Matemáticas, que simplifiquen el trabajo de adquisición de esta competencia. Hay algunos aspectos tratados en otros organizadores que también pueden contribuir de algún modo a motivar a los alumnos. Por ejemplo, que conozcan las distintas relaciones que se pueden establecer entre las Matemáticas y la vida cotidiana, tratadas también en el organizador de *Conexiones*.

Tecnologías de la información y la comunicación. Es necesario incluir el uso de herramientas informáticas en el aula para conseguir la competencia básica curricular de *Tratamiento de la información y competencia digital* y, en consecuencia, también es preciso analizar cómo la tratan los manuales escolares, examinar sus propuestas acerca del uso de la calculadora y del ordenador e Internet con el manejo de diferentes programas, lo que permite trabajar sobre situaciones concretas y variadas y prepara al alumno para que, posteriormente, pueda realizar abstracciones.

Evaluación. Es preciso prestar atención a su tratamiento en los manuales escolares. Por ejemplo, se valorará si se propone algún momento concreto para realizar la evaluación, si se presenta algún instrumento de evaluación y si se plantea que el alumno pueda autoevaluarse.

Enfatización. Se propone analizar los distintos recursos empleados, por ejemplo, sombreados, subrayados o recuadros, para resaltar la información más relevante, ya sean definiciones, ejemplos, etc. También se analizará la existencia de apartados de síntesis que refuercen los aspectos fundamentales trabajados en el tema.

Aspectos formales. Es un organizador de carácter general cuyo tratamiento no está relacionado con un área concreta. Se incluye aquí, por ejemplo, el análisis de aspectos como la encuadernación, que deberá permitir un uso frecuente del libro sin que se estropee con facilidad, o el tamaño, para que el manual sea manejable.

Recursos generales. Este organizador tiene el propósito de analizar los planteamientos del manual escolar para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje empleando otros recursos, proponiendo, por ejemplo, la utilización de otras fuentes, o el uso de materiales manipulables.

Entorno. Este organizador propone considerar algunos aspectos cuyas conclusiones se pueden obtener tras haber analizado los apartados anteriores. Por ejemplo, valorar si el texto está pensado para fomentar el trabajo autónomo del alumno o si es adecuado al contexto en el que se va a utilizar. Habrá que hacerlo una vez considerados los indicadores de análisis de otros organizadores.

Metodología de aplicación del modelo

Para la evaluación se deben considerar dos escalas numéricas: una de pesos curriculares con valores del intervalo (0-5) y otra para medir la calidad de los indicadores, con valores de (0-10). Con la primera se medirá la importancia que dé el evaluador al indicador en el currículo y, con la segunda, la calidad del tratamiento de dicho indicador en el texto que se examine. La puntuación final de cada indicador se obtiene haciendo el producto de estos dos números. La evaluación de cada organizador viene dada por la suma de los puntos de todos los indicadores de análisis correspondientes al mismo. Si el modelo va a ser utilizado en un departamento para evaluar varios textos, el peso de cada indicador debe ser el mismo para todos los textos que se valoren allí. La valoración global del texto se obtiene sumando las puntuaciones finales de todos los organizadores y el que alcance la mayor puntuación es el texto que debe adoptar el departamento. Esta metodología es aplicable a todo el texto, a un tópico o a un bloque de contenidos, y se puede aplicar el modelo completo o una selección de organizadores con todos o algunos de sus indicadores.

En la Tabla 1 se presenta un ejemplo de aplicación en el que se analizan cuatro categorías del organizador *Ilustraciones*. Se hace sobre cuatro textos reales y se observa que el que mejor puntuación obtiene es el Texto 4.

TABLA 1. Ejemplo de aplicación

CATEG.	PESOS	TEXTO 1		TEXTO 2		TEXTO 3		TEXTO 4	
		PP	PF	PP	PF	PP	PF	PP	PF
IF	3	7	21	7	21	2	6	7	21
ICL	1	2	2	6	6	2	2	7	7
IC	2	4	8	6	12	4	8	8	16
IM	3	7	21	6	18	6	18	7	21
TOTAL ILUSTRAC.		52		57		34		65	
PP: Puntuación parcial de la categoría. PF: Puntuación final de la categoría.									

Conclusiones

En este trabajo se ha presentado la creación del MVTEM, con su metodología de aplicación, cuyo objetivo es ayudar a los profesores a elegir el texto escolar adecuado para la práctica docente en un contexto determinado.

Partiendo de un conjunto de instrumentos de evaluación de carácter general y de otros específicos del área de Matemáticas, propuestos por diferentes autores, se consigue la integración de un marco teórico y metodológico, y se crea una metodología propia de investigación denominada *metodología de acumulación*, que permite analizar dichos instrumentos y desarrollar una investigación que culmina con la creación del MVTEM. Este modelo aporta varias ventajas respecto a los anteriores, en particular en lo relativo al número de indicadores de análisis y, en consecuencia, a la profundidad con que se pueden analizar los textos escolares; también en cuanto al análisis, porque tiene en cuenta específicamente el contexto en el que se usará el manual escolar. Por ejemplo, los indicadores relativos al nivel *Adecuación de los objetivos, los contenidos y las actividades al nivel* hacen referencia a la necesidad de conocer previamente el contexto en que se va a utilizar el texto y el nivel de los alumnos en dicho contexto, sin olvidar, no obstante, que siempre hay lugar para la heterogeneidad de los grupos, aspecto que también se contempla en el MVTEM.

Asimismo, se da una metodología de aplicación, lo cual facilita su puesta en práctica para analizar textos escolares o evaluar el tratamiento de tópicos. Además, aunque aún no se ha estudiado y será objeto de posibles investigaciones futuras, se considera que el MVTEM puede ser un elemento de reflexión importante para el profesorado y, en consecuencia, puede ser de utilidad en los procesos de su desarrollo profesional y de su formación continua.

Por otra parte, consideramos que los profesores también pueden servirse del MVTEM como guía para elaborar materiales curriculares.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- BALLESTEROS, B. (2001a). Validez de los instrumentos de medida. En F. GARCÍA, M. Á. GONZÁLEZ Y B. BALLESTEROS (Eds.), *Introducción a la Investigación en Educación* (387-406). Madrid: UNED.
- (2001b). Fiabilidad de los instrumentos de medida. En F. GARCÍA, M. Á. GONZÁLEZ Y B. BALLESTEROS (Eds.), *Introducción a la Investigación en Educación* (363-386). Madrid: UNED.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERNAD, J.A. (1976). *Valoración didáctica y educativa de los textos escolares. Primera etapa de EGB*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- BODÍ, S. D. Y VALLS, J. (2002). Análisis del bloque curricular de números en los libros de texto de Matemáticas. En M. C. PENALVA, G. TORREGROSA Y J. VALLS (Eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales* (301-312). Alicante: Universidad de Alicante.
- BOGDAN, R. C. Y BIKLEN, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BORRE, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- BRUÑO (s.f.). Modelo específico de análisis para el texto de Matemáticas de 1.º de Bachillerato.
- CARMEN, L. DEL (1994). Guía para el análisis de materiales curriculares. *El Patio*, 7, 7-9.
- DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, de la Consejería de Educación y Cultura, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la

- Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 23 de mayo de 2007, 99.
- DOWLING, P. (1996). A Sociological Analysis of School Mathematics Texts. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 389-415. Belgium: Kluwer Academic Publishers.
- DUVAL, R. (1993). Semiosis y Noesis. En SÁNCHEZ Y ZUBIETA (Eds.), *Lecturas en Didáctica de las Matemáticas: Escuela francesa* (118-144). México: Departamento de Didáctica Educativa del CINVESTAV-IPN.
- (1995). *Semiosis et pensée humaine: Registres sémiotiques et apprentissages*. Berna: P. Lang.
- ESCUADERO, J. M. (1983a). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, 87-119.
- (1983b). Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 19-44.
- FERNÁNDEZ, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- GARCÍA, F. (1995). Guía para la evaluación de materiales curriculares impresos. *Aula*, 40-41, 77-80.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HARO, M. J. Y TORREGROSA, G. (2002). El análisis de los libros de texto como tarea del profesorado de Matemáticas. En M. C. PENALVA, G. TORREGROSA Y J. VALLS (Eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales* (357-372). Alicante: Universidad de Alicante.
- KAPUT, J. (1987). Towards a Theory of Symbol Use in Mathematics. En C. JANVIER (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (159-195). Hillsdale: LEA.
- LOVE, E. Y PIMM, D. (1996). «This is so»: a text on texts. En A. BISHOP, K. CLEMENTS, C. KEITEL ET AL. (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (371-409). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MARTÍN, C. (2002). Criterios para el análisis de libros de texto desde la perspectiva de la Didáctica de la Matemática. Aplicación a la Estadística y Probabilidad. En M. C. PENALVA, G. TORREGROSA Y J. VALLS (Eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales* (373-385). Alicante: Universidad de Alicante.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.

- MONTERRUBIO, M. C. (1996). Estudio comparativo del tópico «sucesiones» en libros de texto. *Actas del IV Congreso Regional Castellano-Leonés de Educación Matemática* (85-93). Valladolid: Sociedad Castellano-Leonesa del Profesorado de Matemáticas.
- (2000). Necesidad de conocer modelos de valoración de textos. En L. HERNÁNDEZ Y J. RUBIO (Eds.), *Actas del V Seminario Castellano-Leonés de Educación Matemática*, (161-166). Zamora: Sociedad Castellano-Leonesa del Profesorado de Matemáticas.
- ORTEGA, T. (1996). Modelo de valoración de textos matemáticos. *Números*, 28, 4-12.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PEPIN, B. Y HAGGARTY, L. (2001). Mathematics Textbooks and Their Use in English, French and German Classrooms: A Way to Understand Teaching and Learning Cultures. *ZDM*, 33 (5), 158-175.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. GIMENO SACRISTÁN Y A. PÉREZ GÓMEZ (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (426-449). Madrid: Akal.
- PIMM, D. (1990). *El lenguaje matemático en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Morata.
- RAMÍREZ, E. (1996): Interacción verboicónica. En F.J. TEJEDOR Y A. GARCÍA VALCÁRCCEL (Eds.), *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación* (121-135). Madrid: Narcea.
- REY, C. Y PENALVA, C. (2002). Análisis del campo afectivo en los libros de texto de Matemáticas. En M. C. PENALVA, G. TORREGROSA Y J. VALLS (Eds.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales* (499-512). Alicante: Universidad de Alicante.
- RICO, L. (1997). Los organizadores del currículo de Matemáticas. En L. RICO (Coord.), *La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria* (39-59). Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona; Horsori.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1996): Tecnología educativa y lenguajes. Funciones de la imagen en los mensajes verboicónicos. En F. J. TEJEDOR Y A. GARCÍA VALCÁRCCEL (Eds.), *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación* (17-36). Madrid: Narcea.
- SANTOS, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- VAN DORMOLEN, J. (1986). Textual Analysis. En B. CHRISTIANSEN, A. G. HOWSON Y M. OTTE (Eds.), *Perspectives on Mathematics Education* (141-171). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Fuentes electrónicas

PRENDES, M. P. (1998). Evaluación de manuales escolares. *Revista Píxel-Bit*, 9. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n9/n9art/art93.htm>

Dirección de contacto: Tomás Ortega. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Paseo de Belén, 1; 47011, Valladolid, España. E-mail: ortega@am.uva.es

Anexo

Modelo exhaustivo de análisis y valoración de textos escolares de Matemáticas

Objetivos

PO: Presentación de objetivos: ¿Cómo se presentan?

OPa: Presencia de objetivos.

PaO: Presencia de objetivos.

CrPaO: Criterios que determinan la presencia de objetivos.

AON: Adecuación de objetivos respecto al nivel.

Contenidos

PC: Presentación de contenidos.

PaC: Presencia de contenidos.

CSl: Selección de contenidos.

slC: Selección de contenidos.

crslC: Criterios utilizados en la selección de contenidos.

CS: Secuenciación de contenidos.

sc: Secuenciación de contenidos.

crsc: Criterios utilizados en la secuenciación de contenidos.

CO: Organización de contenidos.

oc: Organización de contenidos.

croC: Criterios utilizados en la organización de contenidos.

AC: Adecuación de los contenidos

aco: Adecuación de los contenidos a los objetivos.

acn: Adecuación de los contenidos respecto al nivel.

TP: Procedimientos teóricos, donde se analiza el procedimiento concreto con el que se establece la teoría.

TF: Fundamentación.

TCE: Claridad de la exposición.

TD: Teoría demostrada.

RC: Rigor en los contenidos, ausencia de errores.

ActC: Actualidad de los contenidos.

TE: Ejemplos a lo largo del desarrollo de la teoría. Se valorarán, entre otros aspectos, la abundancia, la claridad y la variedad.

RMC: Razonamiento matemático en los contenidos.

CTT: Temas transversales en los contenidos.

EDC: Educación en la atención a la diversidad en los contenidos.

RPC: Resolución de problemas como contenido.

Conexiones

- CMM: Conexiones dentro de las Matemáticas.
- CMH: Conexiones con la Historia de las Matemáticas.
- CMO: Conexiones con otras disciplinas.
- CMV: Conexiones con la vida real.

Actividades

- AA: Adecuación de las actividades.
 - AAO: Adecuación de las actividades a los objetivos.
 - AAC: Adecuación de las actividades a los contenidos.
 - AAN: Adecuación de actividades respecto al nivel.
- SAD: Secuenciación de las actividades en orden de dificultad.
- SAT: Temporalización de la secuenciación de actividades.
- AP: Actividades propuestas.
 - AT: Actividad de taller.
 - AI: Actividad de investigación.
- EP: Ejercicios propuestos.
 - EC: Cantidad de ejercicios diferentes.
 - EPS: Solución de los ejercicios propuestos.
 - EILS: Ejercicios para interiorizar el simbolismo, para trabajar el uso del lenguaje simbólico específico de las Matemáticas.
- ER: Ejercicios resueltos.
- CP: Cuestiones propuestas.
 - ECT: Cuestión teórica.
 - ECN: Cuestión numérica.
 - ECG: Cuestión gráfica.
- EUCG: Uso de construcciones geométricas.
- RMA: Razonamiento Matemático en las actividades.
- ATT: Temas transversales en las actividades.
- EDA: Educación en la atención a la diversidad en las actividades.
- RPA: Resolución de problemas como actividad.

Metodología

- AM: Aspectos metodológicos.
- JAM: Justificación de la opción metodológica adoptada.
- ASA: Aspectos sociales-afectivos.
- MD: Materiales didácticos.
 - UMD: Uso de materiales didácticos.
 - CMD: Construcción de materiales didácticos.
- MTC: Temporalización de los contenidos y sus actividades correspondientes.
- MEv: Metodología de la evaluación.

MPE: Pautas de evaluación.

MMEV: Modalidad de evaluación.

MP: Enseñanza personalizada.

MC: Estimular la creatividad.

EDM: Educación en la atención a la diversidad como metodología.

RPM: Resolución de problemas como metodología.

Lenguaje

UL: Uso del lenguaje habitual.

L: Legibilidad.

V: Vocabulario comprensible.

LC: Lenguaje comprensible.

LM: Lenguaje motivador.

CM: Comunicación matemática.

ULSE: Uso del lenguaje simbólico específico.

LD: Lenguaje descriptivo.

LA: Lenguaje argumentativo.

LE: Lenguaje explicativo.

LII: Lenguajes imperativo e interrogativo.

LTT: Lenguaje coherente con un tratamiento en temas transversales.

Ilustraciones

IC: Cantidad de ilustraciones.

ICl: Colores utilizados en las ilustraciones.

IT: Tipología de las ilustraciones (fotografías, dibujos...).

IF: Finalidad de las ilustraciones.

ICE: Calidad estética de las ilustraciones.

IA: Adecuación de las ilustraciones.

IAA: Adecuación de las ilustraciones a los alumnos.

IAO: Adecuación de las ilustraciones a los objetivos.

IAC: Adecuación de las ilustraciones a los contenidos.

IACn: Adecuación de las ilustraciones al contexto.

IAM: Ilustraciones apropiadas al modelo.

FCl: Claridad de las figuras.

IEP: Claridad de los elementos en la figuras planas en las ilustraciones.

IFT: Claridad de las figuras tridimensionales en las ilustraciones.

ISP: Claridad de las secciones planas en las ilustraciones.

IET: Claridad de los elementos en la figuras tridimensionales en las ilustraciones.

IM: Ilustraciones motivadoras.

ITT: Ilustraciones coherentes con un tratamiento en temas transversales.

Motivación

MH: Motivación mediante el humor.

MJ: Motivación mediante el juego.

MCM: Motivación mediante conexiones de las Matemáticas.

MCOMM: Motivación mediante conexiones dentro de las Matemáticas.

MCMH: Motivación mediante conexiones con la Historia de las Matemáticas.

MCMO: Motivación mediante conexiones con otras disciplinas.

MCMV: Motivación mediante conexiones con la vida real.

MRP: Motivación a través de un marco de resolución de problemas.

IM: Ilustraciones motivadoras.

LM: Lenguaje motivador.

Tecnologías de la información y de la comunicación

PT: Propuesta de tareas.

PTC: Propuesta de tareas con la calculadora.

PTO: Propuesta de tareas con el ordenador.

PTI: Propuesta de tareas en Internet.

ATN: Adecuación de las tareas al nivel.

ATCN: Adecuación de las tareas de calculadora al nivel.

ATON: Adecuación de las tareas de ordenador al nivel.

ATIN: Adecuación de las tareas de Internet al nivel.

ATO: Adecuación de las tareas a los objetivos.

ATCO: Adecuación de las tareas de calculadora a los objetivos.

ATOO: Adecuación de las tareas de ordenador a los objetivos.

ATIO: Adecuación de las tareas de Internet a los objetivos.

ATC: Adecuación de las tareas a los contenidos.

ATCC: Adecuación de las tareas de calculadora a los contenidos.

ATOC: Adecuación de las tareas de ordenador a los contenidos.

ATIC: Adecuación de las tareas de Internet a los contenidos.

Evaluación

OE: Evaluación en función de los objetivos de la programación.

ME: Momento de la evaluación.

MEI: Evaluación inicial.

MEP: Evaluación procesal.

MEF: Evaluación final.

ObE: Objetivos de la evaluación.

ObEI: Evaluación inicial.

ObEF: Evaluación formativa.

ObES: Evaluación sumativa.

CE: Contenidos evaluados.

- IE: Instrumentos de evaluación.
- AE: Autoevaluación.
- CrE: Criterios de evaluación.
- EASA: Evaluación de los aspectos sociales y afectivos.

Enfatización

- ERG: Empleo de recursos gráficos: sombreados, subrayados, tipos de letra, tamaños,...
- ESRG: Empleo selectivo de recursos gráficos.
- ERS: Apartado de resumen, síntesis.
- EAA: Afianzamiento de aprendizajes.

Aspectos formales

- AFP: Precio.
- AFE: Encuadernación.
- AF: Formato y papel.
- AFCl: Número de colores utilizados en el texto.

Recursos generales

- OF: Otras fuentes.
- BG: Bibliografía general.
 - BE: Bibliografía específica.
 - OFPE: Prensa escrita.
 - OFP: Publicidad, anuncios, catálogos.
 - OFRTV: Noticias de radio o televisión.
- MM: Material manipulable.
 - MME: Material manipulable estructurado.
 - MMNE: Material manipulable no estructurado.
 - MAV: Material audiovisual.

Entorno

- FM: Flexibilidad del material.
- DM: Destinatario del material.
- AEn: Adecuación al entorno.
 - ANL: Adecuado a normativa local.
 - APC: Adecuado a la programación del centro.
 - ACC: Adecuado al contexto del centro.
- IE: Informes externos.
 - IPE: Informe del proceso de experimentación.
 - OP: Opinión del profesorado.
 - OA: Opinión de los alumnos.

Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula

Examining Spanish Teachers' Classroom Thinking Styles

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-088

Fernando Doménech Betoret

Universidad Jaime I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Castellón, España.

Resumen

Basándonos en la teoría del autogobierno mental de Sternberg (1997), con esta investigación perseguimos un doble objetivo: por una parte, probar la validez factorial y la fiabilidad de la escala de estilos de pensamiento adaptada para la población española de profesores; por otra, examinar los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula en función de algunas variables biográficas. La muestra estaba formada por 724 profesores de Primaria y Secundaria del este de España. Para lograr el primer objetivo se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Para alcanzar el segundo objetivo se realizaron pruebas de contraste de medias y análisis de la varianza. Los datos obtenidos a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio apoyaron la estructura de nueve factores de la escala, con buenos índices de consistencia interna. Un análisis factorial adicional reveló que existía una estructura bifactorial de la escala, similar a la propuesta de categorización de los estilos de pensamiento (Tipo 1 y Tipo 2) formulada por Zhang (2004b, 2004c, 2007). En relación con el segundo objetivo, los datos obtenidos revelaron que los profesores de la muestra utilizan predominantemente los estilos ejecutivo y jerárquico. Además, se obtuvieron diferencias significativas respecto a algunos estilos en función del sexo, nivel educativo, edad y experiencia profesional. Cabe destacar, en primer lugar, que la escala resultante puede ser un instrumento eficaz para evaluar e identificar los estilos de pensamiento de los profesores españoles y para investigar en este campo. En segundo lugar, los profesores participantes utilizan predominantemente estilos de pensamiento Tipo 2, más acordes con un enfoque de enseñanza centrado en el profesor y en la transmisión del conocimiento. En tercer lugar, los programas actuales de

formación del profesorado parecen promover estilos no acordes con el tipo de alumno que queremos formar en el siglo XXI.

Palabras clave: estilos de pensamiento, estilos de enseñanza, validez factorial, variables biográficas, Educación Primaria y Secundaria.

Abstract

Based on the “mental self-government” theory (Sternberg, 1997), this study pursues a twofold objective, first, to test the factorial validity and reliability of the scale of teachers’ thinking styles adapted for Spanish school teachers and, second, to examine teachers’ thinking styles as a function of certain biographical variables. The sample was composed of 724 primary and secondary school teachers from eastern Spain. To achieve the first objective, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted. To achieve the second objective, t-tests and MANOVA analyses were performed. Data obtained by means of exploratory and confirmatory factor analyses revealed that the scale was composed of nine independent but correlated factors or subscales with good psychometric properties of reliability and validity. An additional factor analysis showed the scale to have a bifactorial structure (Type 1 and Type 2 styles) similar to the thinking-style categories proposed by Zhang (2004b, 2004c, 2007). Regarding the second objective, data revealed that executive and hierarchic styles were the predominant styles used by Spanish teachers. Moreover, significant differences in styles were found depending on sex, education, age and teaching experience. First, the scale produced as the result of this study could be a good tool for researchers to evaluate teachers’ thinking styles and investigate in this field. Second, participants tend to use Type-2 thinking styles, which are more in step with a knowledge transmission/teacher-focused teaching approach. Third, current teacher training and education programmes seem to promote teaching styles that are inappropriate for educating students in the 21st century.

Key words: teachers’ thinking styles, teaching styles, factor validity, biographical variables, primary and secondary education.

Introducción

Se ha hecho abundante investigación sobre estilos. El resultado es una amplia variedad de modelos, conceptualizaciones y etiquetas.

Según Grigorenko y Sternberg (1995), toda la teoría sobre estilos de que se dispone en la actualidad se puede clasificar en tres grandes tradiciones, de acuerdo con que se

centren en a) la cognición, b) la personalidad, c) la actividad. Los primeros son muy parecidos a las habilidades. Los estilos centrados en la personalidad tienen cierta relación con los rasgos de personalidad. Los que se centran en la actividad se entienden como modos personales de actuar en determinados contextos, derivados de aspectos cognitivos y de personalidad. Todos estos estilos tienen en común que no son habilidades, sino preferencias de los sujetos al procesar la información y usar las habilidades (Sternberg, 1997, Zhang, 2002a). Las aptitudes e inteligencia de las personas nos indican lo que las personas *pueden hacer*; mientras que los estilos nos indican lo que las personas *prefieren hacer*; por lo tanto tienen un componente de motivación.

Sternberg (1997) creó la teoría del «autogobierno mental» para resolver algunos problemas con las tres tradiciones de estilos señaladas arriba. Primero, era necesario aportar un marco teórico que integrase y relacionase los estilos pertenecientes a distintas teorías e incluso a una misma teoría. Segundo, había que dar respuesta a las críticas que señalaban que algunos estilos se parecían demasiado a las aptitudes, o a los rasgos de personalidad. Tercero, había que demostrar la utilidad de los estilos, porque apenas existían investigaciones serias a este respecto. Sternberg (1997) introdujo en su teoría el concepto de «estilo de pensamiento». Para él, así como hay muchas formas de gobernar la sociedad también hay muchas formas de gobernar nuestra inteligencia. A estas las llamó «estilos de pensamiento» y destacó algunas de sus características: a) los estilos son preferencias en el empleo de las aptitudes, no aptitudes en sí mismas, b) los estilos, como las aptitudes, se pueden enseñar y aprender, y por tanto mejorar, c) no existe una escala unidimensional de estilos, igual que no existe una escala unidimensional de aptitudes, d) los estilos no son constructos estables, sino dinámicos: cambian en función de la tarea, el contexto y el decurso del tiempo, e) son constructos parcialmente socializados, de manera parecida a la inteligencia, f) los estilos no son ni buenos ni malos, sino que funcionan mejor o peor según el contexto, es decir, las personas se encuentran más cómodas y son más eficaces cuando sus estilos predominantes encajan bien con las demandas del contexto, y g) las personas difieren en la flexibilidad de sus estilos, es decir, en su adaptabilidad a situaciones que requieren diferentes estilos.

Basándose en su teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1982, 1985, 1988, 1993), Sternberg (1997) propone 13 estilos de pensamiento agrupados en cinco dimensiones: función (legislativo, ejecutivo y judicial), forma (jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico), nivel (global y local), alcance (interno y externo) e inclinación (liberal y conservador). Estos estilos muestran cómo las personas prefieren hacer

las cosas, o también, cómo prefieren utilizar sus aptitudes. Una descripción abreviada de los 13 estilos de pensamiento se puede ver en el Anexo II.

Aunque Sternberg distingue esas cinco dimensiones de estilos, estudios posteriores los han categorizado en tres grandes grupos (Zhang, 2004b, 2004c, 2007). El primer grupo se conoce como Tipo 1 (legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal) y reúne estilos más creativos y de mayor complejidad cognitiva. El segundo grupo, llamado Tipo 2 (ejecutivo, local, monárquico y conservador), recoge estilos más normativos y simplistas. Los estilos restantes forman el grupo denominado Tipo 3, estilos que manifiestan indistintamente rasgos de los englobados en las dos categorías precedentes (Tipo 1 y Tipo 2) dependiendo de las demandas para una tarea específica (Zhang, 2004c). Por tanto, debido a la inestabilidad del Tipo 3, no lo hemos considerado en nuestra investigación. Pasamos, pues, a comentar las categorías Tipo 1 y Tipo 2, las relevantes para el presente estudio.

De acuerdo con la investigación existente sobre estilos de pensamiento (revisada por Zhang, 2002c, 2004c), los estilos Tipo 1, en general, están correlacionados con atributos humanos que tradicionalmente se han percibido como positivos (por ejemplo, enfoque de aprendizaje profundo, niveles de desarrollo cognitivo superior, modo holístico de pensamiento, rasgos de personalidad abierta, etc.). Por el contrario, los estilos de pensamiento Tipo 2, en general, han correlacionado con atributos humanos considerados tradicionalmente como negativos (ejemplo: baja autoestima, niveles de desarrollo cognitivo inferior, rasgos personales de neuroticismo, etc.). Además, Zhang (2004b) argumenta que «los profesores que manifiestan un enfoque de enseñanza centrado en el cambio/estudiante, tienden a utilizar un estilo de enseñanza Tipo 1, y los profesores que manifiestan un enfoque de enseñanza centrado en la transmisión/profesor tienden a utilizar un estilo de enseñanza Tipo 2» (p. 1553).

Hasta la fecha, la mayoría de los estudios sobre estilos de pensamiento en el contexto escolar se ha centrado en los estudiantes (es decir, en sus estilos de aprendizaje basados en los estilos de pensamiento) y, así, ha analizado la relación entre los estilos de pensamiento y el rendimiento (Cano-García y Hewitt, 2000; Grigorenko y Sternberg, 1997; Zhang y Sternberg, 1998, Zhang, 2002c, Zhang, 2004a), entre los estilos de pensamiento y los enfoques de aprendizaje (Zhang y Sternberg, 2000), entre los estilos de pensamiento y el estatus socioeconómico (Sternberg y Grigorenko, 1995), entre los estilos de pensamiento y la satisfacción de la enseñanza recibida (Doménech-Betoret, 2007), entre los estilos de pensamiento y los rasgos de personalidad (Zhang, 2002a, Zhang, 2002b). Aunque en los últimos años haya aparecido algún trabajo aislado (Zhang, 2008), los estudios realizados sobre los estilos de pensamiento del profesor

son escasos, a pesar de su importancia para el éxito escolar. Por ello, hemos centrado nuestra investigación en los estilos de pensamiento que manifiestan los profesores cuando enseñan, es decir, en los estilos de enseñanza resultantes de aquellos. Analizaremos las acciones pedagógicas que el profesor realiza en el aula cuando enseña, derivadas y categorizadas según los estilos de pensamiento. Estudios recientes han demostrado que los estilos de pensamiento de los profesores son coherentes con sus estilos de enseñanza (Zhang, 2008), es decir, estos se entienden como una manifestación de aquellos. En consecuencia, a partir de ahora nos referiremos a los estilos de enseñanza basados en los estilos de pensamiento con la expresión 'estilos de pensamiento o enseñanza'.

¿Qué importancia tienen los estilos de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes? Las diferencias individuales siempre han tenido mucho interés en psicología de la educación y, en el ámbito de la psicología cognitiva actual, el estudio de las diferencias individuales se ha centrado en los aspectos cognitivos. Desde la aparición de la teoría del autogobierno mental de Sternberg en 1988 y de la noción de estilo de pensamiento, se ha abierto una nueva línea de investigación en el contexto de las diferencias individuales. Estudios precedentes han revelado que los estilos de pensamiento tienen implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje (Sternberg, 1997; Grigorenko y Sternberg, 1997; Zhang y Sternberg, 2001). Las diferencias en los estilos, al igual que otras diferencias individuales, se deberían tener en cuenta en una clase inclusiva (Honigsfeld y Schiering, 2004). La teoría del autogobierno mental puede contribuir a que los profesores sean más eficaces. El principio pedagógico básico es que, para que los estudiantes se beneficien al máximo de la enseñanza del profesor, este debe armonizar, en la medida de lo posible, su forma de impartir su asignatura con el estilo de pensamiento de los estudiantes.

Según Sternberg (1997), existe relación entre los métodos de enseñanza que utilizan los profesores y sus estilos. En su trabajo muestra los métodos de enseñanza más usados por los docentes (lección magistral, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, etc.) y los estilos de pensamiento más compatibles con ellos. Así se ve, por ejemplo, que la enseñanza basada en lecciones (clases expositivas) suele ser más compatible con los estilos jerárquico y ejecutivo, al igual que basar la evaluación en exámenes de opción múltiple; la enseñanza basada en proyectos suele ser más compatible con el estilo legislativo; y el método socrático o interrogativo suele ser más compatible con los estilos judicial y legislativo. En la misma línea, Zhang (2004b) argumenta que «los profesores que manifiestan desarrollar un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante/cambio conceptual

tienden a utilizar estilos de pensamiento/enseñanza Tipo 1, mientras que los profesores que manifiestan desarrollar un enfoque de enseñanza centrado en el profesor/transmisión del conocimiento tienden a utilizar estilos de pensamiento/enseñanza Tipo 2» (p. 1553). A su vez, Miglietti y Strange (1998), concluyen que la enseñanza centrada en el estudiante repercute positivamente en su satisfacción y aprendizaje.

Sintetizando estas argumentaciones, podríamos decir que los profesores con estilos de pensamiento o enseñanza Tipo 1 prefieren utilizar metodologías más abiertas, flexibles y orientadas a promover la autonomía y pensamiento crítico del estudiante, mientras que los de estilos de pensamiento o enseñanza Tipo 2 emplean métodos más unidireccionales y expositivos, orientados a promover fundamentalmente la comprensión y memorización del conocimiento.

Objetivos

A partir de los planteamientos teóricos anteriores, el presente estudio aborda los objetivos siguientes: primero, comprobar las propiedades psicométricas de la escala de estilos de pensamiento o enseñanza adaptada a profesores españoles, así como su estructura bifactorial propuesta por Zhang (2004b, 2004c, 2007); segundo, realizar un análisis descriptivo y comparativo de los estilos de pensamiento predominantes entre los profesores españoles no universitarios en función de las variables biográficas de sexo, edad, experiencia profesional y nivel educativo.

Método

Participantes

Han participado 724 profesores españoles de Primaria ($N = 317$, 43,8%), Secundaria Obligatoria ($N = 250$, 34,1%) y Bachillerato ($N = 157$, 22,1%), pertenecientes a 21 centros públicos y públicos concertados de la provincia de Castellón, al este de España.

Los profesores de Primaria eran 317, de los cuales 95 hombres (30%) y 222 mujeres (70%), pertenecientes a 16 escuelas. Su edad iba de los 20 a los 65 años (el 17,3% de la muestra, entre 20-29 años; el 25,2%, entre 30-39 años; el 33%, entre 40-50 años y el 24,5%, más de 50 años. Su experiencia profesional era como sigue: el 14,7 % contaba entre 0-3 años; el 26,9%, entre 4-10 años y el 58,4 %, más de 10 años. El porcentaje de cuestionarios contestados y devueltos fue del 64%

Los profesores de Secundaria Obligatoria eran 250, de los cuales 108 eran hombres (43,3%) y 142 mujeres (56,7%), de los 21 centros antedichos. Su edad estaba comprendida entre los 20 y los 65 años (el 17,7% de la muestra tenía entre 20-29 años; el 40,6%, entre 30-39 años; el 29,7%, entre 40-50 años y el 12%, más de 50 años). La experiencia profesional del profesorado de ESO era como sigue: el 19,3 %, entre 0-3 años; el 37,3%, entre 4-10 años y el 43,4 %, más de 10 años. El porcentaje de cuestionarios contestados y devueltos fue del 50%.

La muestra de profesores de Bachillerato estaba formada por 157 participantes, 67 hombres (42,7%) y 90 mujeres (57,3%), de la misma procedencia que los anteriores. Su edad estaba comprendida entre los 20 y los 65 años (el 10,2% tenía entre 20-29 años; el 31,2%, entre 30-39 años; el 45,2%, entre 40-50 años y el 13,4%, más de 50 años). Su experiencia profesional era como sigue: el 13,4 %, entre 0-3 años; el 22,3%, entre 4-10 años y el 64,3 %, más de 10 años. El porcentaje de cuestionarios contestados y devueltos fue del 31%.

Se les suministraron los cuestionarios a profesores de estos 21 centros públicos y públicos concertados de la provincia de Castellón, en el este de España, a los que se seleccionó en función de tres parámetros: nivel educativo (Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato), ubicación (medio rural, urbano) y tamaño del centro (pequeño, grande). Se mandó una carta de presentación a la dirección de los centros, en la que se le informaba del objetivo de la investigación y se solicitaba su colaboración. Se entrevistó a los profesores que mostraron su voluntad de participar y se les entregaron los cuestionarios dentro de un sobre, para que los cumplimentaran de forma anónima. Se les explicó cómo debían rellenarlos y se estableció con ellos un modo de contacto por si les surgía alguna duda. Finalmente se acordó un día para pasar a recogerlos.

Instrumento

Estilos de pensamiento del profesor. Los profesores participantes respondieron a una versión de la escala de estilos de pensamiento de Sternberg (1997) adaptada a la enseñanza española. La redujimos a 45 ítems para evaluar nueve estilos de pensamiento

o enseñanza correspondientes a las categorías Tipo 1 (legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal) y Tipo 2 (ejecutivo, local, monárquico, y conservador), de acuerdo con la clasificación propuesta por Zhang (2004b, 2004c, 2007). Los estilos restantes pertenecientes a la categoría Tipo 3 no fueron tenidos en cuenta porque de acuerdo con Zhang, (2004b, 2004c) son poco estables, como ya dejamos dicho. Los profesores indicaron su grado de acuerdo en una escala de seis puntuaciones tipo Lickert, que oscilaban entre 6 (totalmente verdadero) y 1 (totalmente falso).

Queremos subrayar que en este trabajo hemos evaluado cómo enseñan los profesores en el aula, no cómo preferirían enseñar, ya que, según Sternberg (1997), los estilos de pensamiento o enseñanza utilizados pueden coincidir o no con los preferidos.

Resultados

Análisis factorial exploratorio y descriptivo de las escalas

Un análisis factorial exploratorio de componentes principales (con rotación *varimax*) se aplicó de forma preliminar a cada una de las nueve escalas por separado para determinar si cada escala estaba formada por un único constructo. Este análisis extrajo un único factor para cada una de las escalas, formado por cinco ítems (excepto en la escala monárquica que se eliminó el ítem 26 por su baja correlación con el resto y quedó con cuatro). Un análisis exploratorio posterior se aplicó al conjunto de los 44 ítems restantes. Se obtuvieron nueve factores ($KMO = 873$), correspondientes a los nueve estilos de pensamiento seleccionados, que explicaron un 66,89% de la varianza total. Los factores formados por cinco ítems (excepto la escala monárquica formada por cuatro) mostraron buenos índices de consistencia interna, que oscilaron entre ,73 (monárquico) y ,91 (local). La medida de cada escala se obtuvo calculando la media de sus ítems. En la Tabla 1 se muestran: varianza explicada, descriptivos (medias y desviaciones típicas) y consistencia interna de los factores obtenidos en el AFE correspondientes a las escalas de los nueve estilos de pensamiento. En ella se aprecia que todas las escalas presentan buenos índices de consistencia interna (α de Cronbach) pues

superan el criterio de ,70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994). La totalidad de la escala se puede ver en el Anexo II.

TABLA I. Resumen de los estadísticos descriptivos y consistencia interna de las escalas (N = 718 casos válidos)

Escalas	N.º ítems	Varianza	Mínimo	Máximo	Media	DT	α Cronbach
E. ejecutivo (F1)	5	17,88%	2,00	6,00	4,9336	,76.315	,87
E. local (F2)	5	13,33%	1,20	6,00	3,5074	,77.083	,91
E. global (F3)	5	11,29%	1,00	6,00	3,5797	,91.984	,88
E. judicial (F4)	5	6,81%	1,00	6,00	4,2123	,89.789	,88
E. liberal (F5)	5	4,77%	1,00	6,00	4,5964	,82.828	,85
E. conservador (F6)	5	3,67%	1,00	6,00	3,3817	,75.470	,83
E. legislativo (F7)	5	3,27%	1,00	6,00	4,4569	,76.764	,81
E. jerárquico (F8)	5	3,05%	2,00	6,00	4,7124	,73.378	,83
E. monárquico (F9)	5	2,79%	1,00	5,25	2,1895	,79.704	,73

Para verificar el modelo de nueve factores de medida obtenido en el AFE, se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) y se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud para probar su bondad de ajuste. Este proceso estadístico se llevó a cabo mediante el programa EQS (Bentler, 1995, 2006). Debido a las interrelaciones existentes, se introdujeron covarianzas entre factores y entre variables observacionales (ítems) pertenecientes al mismo factor. El programa nos proporcionó índices de ajuste absolutos y relativos. Como el chi-cuadrado (índice de ajuste absoluto) es sensible al tamaño de la muestra, se recomienda el uso de índices de ajuste relativos tales como CFI, NFI, NNFI y RMSA (Arias, 2008; Bentler, 2006; Byrne, 2006). Los índices obtenidos ($N = 684$ casos válidos) fueron los siguientes: $\chi^2 = 1.872,81$ basado en 800 g.l., $p = ,000$; $\chi^2/g.l. = 2,34$; *Bentler-Bonett Normed Fit Index* (NFI) = ,899; *Bentler-Bonett Non Normed Fit Index* (NNFI) = ,928; *Comparative Fit Index* (CFI) = ,939; y *Root Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA) = ,045 (90% IC: ,042, ,047). Los índices mostraron un buen ajuste del modelo a los datos empíricos, lo que confirma que la estructura de nueve factores de la escala es adecuada.

A continuación se hizo un análisis de correlación bivariada de Pearson para explorar las relaciones entre las variables objeto de estudio. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla II. Como se puede observar, aparecen correlaciones significativas entre las variables biográficas consideradas (sexo, edad, experiencia y etapa) y los estilos de pensamiento, aunque de escasa magnitud, pues todas ellas son menores de ,30. En cuanto a las correlaciones entre los estilos de pensamiento o enseñanza entre sí, se obtuvieron correlaciones significativas entre la mayoría de ellos. Las correlaciones mayores ($> ,30$) se obtuvieron entre los estilos legislativo y judicial ($r = ,45, p < 0,01$), entre los estilos legislativo y liberal ($r = ,37, p < ,01$), entre los estilos ejecutivo y jerárquico ($r = 0,60, p < ,01$), entre los estilos judicial y liberal ($r = ,45, p < ,01$) y entre los estilos global y local ($r = -,42, p < ,01$), que correlacionan negativamente como se esperaba.

TABLA II. Análisis correlacional bivariado entre las variables utilizadas (N = 718 casos válidos)

	Sexo	Edad	Exper.	Etapas	Legis.	Ejecut.	Judic.	Glob.	Loc.	Monár.	Jerár.	Liber.
1. Sexo	1,000											
2. Edad	,031	1,000										
3. Experiencia	,009	,795**	1,000									
4. Etapas	-,143**	-,088*	-,055	1,000								
5. Legislativo	-,029	-,011	,011	,080*	1,000							
6. Ejecutivo	,191**	,110**	,111**	-,030	,174**	1,000						
7. Judicial	,031	,026	,023	,029	,458**	,296**	1,000					
8. Global	-,112**	,029	-,008	-,099**	,134**	,071	,182**	1,000				
9. Local	,089*	,061	,031	,027	,140**	,195**	,223**	-,424**	1,000			
10. Monárquico	-,154**	,097**	,088*	,058	-,189**	-,123**	-,204**	,100**	,005	1,000		
11. Jerárquico	,146**	,095*	,101**	-,007	,153**	,601**	,231**	,010	,164**	-,131**	1,000	
12. Liberal	,008	,019	,021	,042	,370**	,146**	,454**	,049	,123**	-,195**	,229**	1,000
13. Conservador	-,009	,081*	,041	-,034	-,114**	,265**	-,095*	,097*	,141**	,276**	,236**	-,286**

(**) p < ,01

(*) p < ,05

Dadas las correlaciones existentes entre los estilos de pensamiento o enseñanza, y en un intento de probar la estructura bifactorial de la escala (Tipo 1 y Tipo 2) propuesta por Zhang, (2004b, 2004c) para la muestra de profesores españoles, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de segundo orden (2EFA) con rotación oblicua. El análisis extrajo cuatro factores que explicaron un total del 73,35% de la varianza. Un primer factor, formado por los estilos judicial (.81 de carga), legislativo (.78 de carga) y liberal (.76 de carga), que explica un 27,31 % de la varianza; un segundo factor, formado por los estilos ejecutivo (.86 de carga), jerárquico (.83 de carga) y conservador (.52 de carga, compartida con el cuarto factor) que explica un 19,29 % de la varianza; un tercer factor formado por los estilos global (.86 de carga) y local (.81 de carga) que explica un 15,47% de la varianza; y, finalmente, un cuarto factor, formado por los estilos monárquico (.84 de carga) y conservador (.53 de carga, compartida con el segundo factor), que explica un 11,27% de la varianza. A continuación aplicamos un segundo análisis factorial exploratorio usando el método de «máxima verosimilitud» con rotación oblicua y fijando la extracción a dos factores -como en el procedimiento de Burnett y Dart (1997)- para validar la estructura con respecto a un instrumento ya existente. Se extrajeron dos factores que explicaron el 46,9% de la varianza. El resultado detallado se muestra en la Tabla III. En ella se puede ver que los dos factores extraídos se asemejan a la categorización Tipo 1 y Tipo 2 de los estilos de pensamiento propuesta por Zhang (2004b, 2004c, 2007). La principal diferencia se ha producido en el estilo jerárquico, ya que, según Zhang (2004b, 2004c, 2007), el estilo jerárquico se debería agrupar con los estilos Tipo 1, mientras que en nuestro estudio aparece agrupado con los estilos Tipo 2. Por tanto, para calcular las escalas correspondientes a estas dos categorías (Tipo 1 y Tipo 2), prescindiremos del estilo jerárquico, de modo que la categoría Tipo 1 estará conformada por los estilos legislativo, judicial, global y liberal, y el estilo Tipo 2 por los estilos ejecutivo, local, monárquico y conservador.

TABLA III. Matriz de configuración del análisis factorial de segundo orden, fijando a dos el número de factores que se han de extraer (N = 718 casos válidos)

	Factores	
	1	2
E. liberal	,731	,118
E. judicial	,722	,330
E. legislativo	,710	,202
E. monárquico	-,502	,034
E. global	,188	-,045
E. ejecutivo	,104	,799
E. jerárquico	,130	,777
E. conservador	-,528	,605
E. local	-,002	,484
Varianza explicada	27,77	19,20
Varianza acumulada	27,77	46,98
Autovalores	2,50	1,72

A continuación se realizó un análisis comparativo de contraste de medias para dos muestras independientes, agrupando al profesorado por sexo. Las puntuaciones obtenidas a través de la prueba *t* de *Student* pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas respecto a los estilos de pensamiento ejecutivo, global, local, monárquico y jerárquico. Los hombres manifestaron ser más globales ($t = -2,97, p < ,05$) y monárquicos ($t = -3,89, p < ,01$) que las mujeres, mientras que estas manifestaron ser más ejecutivas ($t = 5,19, p < ,01$), locales ($t = 2,33, p < ,05$) y jerárquicas ($t = 3,93, p < ,01$) que los hombres.

Finalmente se realizaron análisis de la varianza de un factor, para determinar la existencia o no de diferencias significativas respecto a los estilos de pensamiento o enseñanza de los profesores participantes en función de las variables demográficas nivel educativo, edad y experiencia profesional.

Para llevar a cabo el análisis de contraste por niveles educativos dividimos al profesorado en tres grupos: profesores de Primaria, profesores de Secundaria Obligatoria y profesores de Bachillerato. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas respecto al estilo de pensamiento o enseñanza global ($F = 4,57, p < ,01$). Los profesores de Primaria fueron los que manifestaron tener un estilo más global (y también menos local) mientras que los de Bachillerato mostraron tener un estilo menos global

(y también más local). Por otra parte, en el ránquin establecido, tras disponer los estilos en orden descendente en función de la media obtenida para cada nivel, se observó que los estilos predominantes para los tres niveles (ya que no aparecieron diferencias significativas entre ellos) son el ejecutivo y el jerárquico (con medias cercanas al 5, de un rango de 1-6), seguidos de estilos Tipo 2 (liberal, legislativo y judicial). Para más detalles véase la Tabla iv.

TABLA IV. Ránquin de puntuaciones para Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Primaria (N = 320) Ránquin M (DT)		Secundaria (N = 247) Ránquin M (DT)		Bachillerato (N = 151) Ránquin M (DT)	
Ejecutivo	4,96 (.74)	Jerárquico	4,71 (.71)	Ejecutivo	4,93 (.73)
Jerárquico	4,72 (.73)	Ejecutivo	4,89 (.80)	Jerárquico	4,68 (.75)
Liberal	4,55 (.80)	Liberal	4,65 (.83)	Liberal	4,57 (.86)
Legislativo	4,39 (.76)	Legislativo	4,51 (.78)	Legislativo	4,48 (.73)
Judicial	4,18 (.87)	Judicial	4,24 (.92)	Judicial	4,18 (.89)
Global	3,68 (.91)	Global	3,53 (.92)	Local	3,54 (.82)
Local	3,47 (.73)	Local	3,50 (.78)	Global	3,42 (.90)
Conservador	3,41 (.73)	Conservador	3,32 (.81)	Conservador	3,38 (.66)
Monárquico	2,14 (.80)	Monárquico	2,22 (.80)	Monárquico	2,20 (.76)
Tipo 1	4,21 (.59)	Tipo 1	4,25 (.57)	Tipo 1	4,16 (.53)
Tipo 2	3,35 (.43)	Tipo 2	3,55 (.48)	Tipo 2	3,60 (.44)

Nota 1: Rango media, mínimo = 1, máximo = 6.

Nota 2: la única diferencia significativa se ha obtenido en el estilo global ($F = 4,57, p < ,05$).

Para llevar a cabo el análisis de contraste por edad, dividimos al profesorado en cuatro grupos: los que tenían entre 20-30 años, los que tenían entre 31-40 años, los que tenían entre 41-50 años y los que tenían más de 50 años. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas respecto al estilo de pensamiento o enseñanza ejecutivo ($F = 4,29, p < ,01$), en el estilo conservador ($F = 3,74, p < ,05$) y en la categoría Tipo 2 ($F = 6,85, p < ,01$). Los profesores con más edad (más de 50 años) manifestaron ser más ejecutivos y conservadores que el resto de los grupos. Para más detalles véase la Tabla v.

TABLA V. Resultados del análisis de la varianza agrupando al profesorado por edad

		N	Media	DT	g.l.	F	Test	Tukey	p
Ejecutivo	1,00	118	4,88	0,71	3/721	4,290**			
	2,00	233	4,81	0,81			2	3	,033
	3,00	248	5,00	0,70			2	4	,010
	4,00	126	5,07	0,78					
	Total	725	4,93	0,76					
Conservador	1,00	116	3,37	0,66	3/713	3,747*			
	2,00	233	3,30	0,79			2	4	,007
	3,00	243	3,34	0,74			3	4	,031
	4,00	125	3,57	0,71					
	Total	717	3,37	0,75					
Tipo 2	1,00	109	3,53	0,40	3/679	6,859***			
	2,00	226	3,49	0,48			1	4	,011
	3,00	232	3,59	0,43			2	4	,000
	4,00	116	3,72	0,46			3	4	,061
	Total	683	3,57	0,45					

Grupo 1: edad entre 20-29 años

Grupo 2: edad entre 30-39 años.

Grupo 3: edad entre 40-50 años

Grupo 4: edad > 50 años

(***) $p < ,001$; (**) $p < ,01$; (*) $p < ,05$

Para llevar a cabo el análisis de contraste por experiencia profesional, dividimos a los profesores en tres grupos: los que tenían entre 1-3 años de experiencia (fueron clasificados como noveles), los que tenían entre 4-10 años de experiencia (fueron clasificados como cuasiexpertos) y los que tenían más de 10 años de experiencia (fueron clasificados como expertos). Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas respecto al estilo de pensamiento o enseñanza ejecutivo ($F = 4,85$, $p < ,01$), estilo jerárquico ($F = 4,20$, $p < ,05$) y en la categoría Tipo 2 ($F = 5,017$, $p < ,01$). El grupo de profesores más experimentados (más de 10 años de experiencia) resultó ser más ejecutivo y jerárquico que el resto de los grupos. Para más detalles véase la Tabla vi.

TABLA VI. Resultados del análisis de la varianza agrupando al profesorado por experiencia profesional (noveles, cuasiexpertos y expertos)

		N	Media	DT	g.l.	F	Test	Tukey	p
Ejecutivo	1,00	121	4,78	0,70	2/723	4,85**			
	2,00	216	4,87	0,82			I	3	,013
	3,00	389	5,01	0,73					
	Total	726	4,93	0,76					
Jerárquico	1,00	120	4,61	0,68	2/719	4,20*			
	2,00	214	4,63	0,73			I	3	,059
	3,00	388	4,78	0,74			2	3	,047
	Total	722	4,71	0,73					
Tipo 2	1,00	114	3,51	0,43	2/681	5,017***			
	2,00	206	3,52	0,46			I	3	,041
	3,00	364	3,62	0,45			2	3	,022
	Total	684	3,57	0,45					

Grupo 1: experiencia entre 1-3 años.

Grupo 2: experiencia entre 4-10 años.

Grupo 3: experiencia > 10 años.

(***) p < ,001; (**) p < ,01; (*) p < ,05.

Discusión de los resultados y conclusiones

El primer objetivo del presente estudio consistía en probar la validez factorial y la fiabilidad de la escala de estilos de pensamiento o enseñanza para profesores españoles no universitarios. El análisis factorial exploratorio y confirmatorio realizado ha verificado la hipótesis de partida, a saber, una estructura de nueve factores que corresponden a los nueve estilos de pensamiento o enseñanza inicialmente propuestos. Además, todas las escalas obtenidas han mostrado buenos índices de consistencia interna pues han superado la puntuación de ,70, como recomiendan Nunnally y Berstein (1994). Sin embargo, no hemos podido probar totalmente la estructura bifactorial propuesta por Zhang, (2004b, 2004c,

2007) para los estilos de pensamiento. Esto puede deberse a dos razones principales: a) Primera, las diferencias culturales en la muestra utilizada, ya que la mayoría de los estudios que apoyan la categorización defendida por Zhang (2004b, 2004c, 2007) se realizó con sujetos chinos. Se requieren más estudios con muestras de otros países para profundizar en esta cuestión; b) Segunda, las diferencias existentes entre estilos de pensamiento y estilos de enseñanza basados en los estilos de pensamiento (aclaradas con anterioridad) podrían explicar la estructura bifactorial obtenida en nuestro estudio. Aunque Zhang (2008) ha demostrado que existen relaciones significativas entre los estilos de pensamiento y los estilos de enseñanza, él mismo señala en su estudio que no es lo mismo medir preferencias en realizar tareas en contextos generales (estilos de pensamiento) que medir preferencias pedagógicas de los profesores en el contexto específico del aula (estilos de enseñanza). Los escasos trabajos acerca de los estilos de enseñanza de los profesores indican la existencia de algunas diferencias al respecto. Por ejemplo, los resultados que Zhang obtuvo en un trabajo reciente (2004c) mostraron, tras factorizar los estilos de enseñanza del profesorado de Bachillerato y universitario participante ($N = 194$), que el estilo jerárquico no se clasifica con claridad (satura ,45 y ,46 para las categorías Tipo 1 y Tipo 2, respectivamente), aparte de que la escala elaborada y utilizada por este autor (Zhang, 2004c) para medir los estilos de enseñanza mostraba algunos índices de fiabilidad bajos (ejemplo: estilo judicial, α de Cronbach = ,55; estilo anárquico, α de Cronbach = ,58; estilo conservador, α de Cronbach = ,62). En su último trabajo (Zhang, 2008), centrado en los estilos de los profesores, solamente utilizó siete de los 13 estilos de enseñanza y, entre los no seleccionados, estaba el estilo jerárquico. En definitiva, es preciso continuar investigando en el ámbito de los estilos de enseñanza para aportar datos concluyentes sobre la relación entre estos estilos y los de pensamiento.

Con todo, la escala resultante de nueve factores puede considerarse un instrumento con buenas propiedades psicométricas internas de validez factorial y fiabilidad, por lo que resulta útil para medir los estilos de pensamiento o enseñanza del profesorado.

El segundo objetivo consistía en realizar un estudio descriptivo-comparativo de los estilos de pensamiento o enseñanza de los profesores españoles participantes en función de las variables biográficas de sexo, nivel educativo, edad y experiencia. Los resultados obtenidos en el abordaje de este objetivo se resumen en las siguientes conclusiones.

Primera. El profesorado de Primaria y Secundaria participante utiliza predominantemente los estilos ejecutivo y jerárquico. El ejecutivo indica que son profesores a los que les gusta dar muchas instrucciones a los estudiantes sobre cómo tienen que trabajar la asignatura y dejan poco margen para que ellos utilicen sus propias ideas y su forma de hacer las cosas. Por otra parte, el estilo jerárquico indica que son profesores a los que

les gusta establecer prioridades y planificar con detalle, sin dejar apenas margen para la improvisación. Podríamos decir que ambos estilos tienen en común el ser demasiado rígidos, lo que puede ser un freno para la autonomía y creatividad del estudiante.

Segunda. Al comparar a los profesores por nivel educativo (Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato), solamente se ha observado una diferencia significativa respecto al estilo global (las personas globales prefieren tratar aspectos amplios, globales y abstractos). Los promedios obtenidos en los tres grupos de profesores para este estilo indican que los profesores de Primaria son los más globales (menos locales o detallistas) y que a medida que subimos de nivel educativo se convierten en menos globales (y más locales); cuanto más alto es el nivel de contenido, más específico y menos generalista es su tratamiento.

Tercera. Los hombres resultaron ser más globales y monárquicos que las mujeres, mientras que estas son más ejecutivas, locales y jerárquicas que los hombres. Los estudios acerca de las diferencias entre profesores de distinto sexo sobre su forma de enseñar son antiguos, por lo que no sirven de referencia.

Cuarta. El grupo de profesores con más edad (más de 50 años) es más ejecutivo y conservador que el resto de los grupos.

Quinta. El grupo de profesores más experimentados o expertos (más de 10 años de experiencia) resulta ser más ejecutivo y jerárquico que el grupo denominado cuasiexpertos (4-10 años de experiencia) y este, a su vez, resulta más ejecutivo y jerárquico que el formado por los profesores noveles (1-3 años de experiencia). La variable experiencia se comporta de forma similar a la variable edad porque están muy correlacionadas ($r = ,79, p < ,01$), a más experiencia más edad, y viceversa. Los resultados obtenidos, al comparar los estilos por edad y experiencia, son muy coincidentes con los obtenidos por Sternberg (1997), quien ofrece al respecto dos posibles interpretaciones: la primera sería que los profesores se vuelven más ejecutivos y conservadores con la edad; la segunda, que la diferencia se debe a un efecto generacional (por ejemplo, los profesores con más edad seguramente tuvieron una formación más tradicional).

Limitaciones

Entre las principales limitaciones de este trabajo queremos señalar, en primer lugar, el uso exclusivo de técnicas de «autorreporte» para la recogida de información, cuando los expertos recomiendan que estas técnicas se complementen con otras más cualita-

tivas. La segunda limitación importante se refiere a la representatividad de la muestra utilizada. Teniendo en cuenta que los centros participantes fueron seleccionados de forma aleatoria de entre los de la provincia de Castellón, situada al este de España, y que los profesores pertenecientes a dichos centros participaron de forma voluntaria, sería demasiado pretencioso considerar la muestra utilizada representativa de la población nacional. Por tanto, aconsejamos ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados obtenidos.

Reflexiones e implicaciones educativas

Pese a lo anterior, de los resultados obtenidos se derivan importantes reflexiones e implicaciones educativas. Como quedó dicho en la introducción, existe relación entre los estilos de pensamiento del profesor y sus acciones docentes. Así, Sternberg (1997) señala que la enseñanza basada en lecciones (clases expositivas) es la más compatible con los estilos jerárquico y ejecutivo, al igual que basar la evaluación en exámenes de opción múltiple. Por su parte, Zhang (2004b) argumenta que «los profesores que manifiestan desarrollar un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante/cambio conceptual tienden a utilizar estilos de pensamiento/enseñanza Tipo 1, mientras que los profesores que manifiestan desarrollar un enfoque de enseñanza centrado en el profesor/transmisión del conocimiento tienden a utilizar estilos de pensamiento/enseñanza Tipo 2» (p. 1553). Basándonos en estos planteamientos, y teniendo en cuenta los datos de este estudio -que el profesorado que ha participado utiliza predominantemente los estilos ejecutivos y jerárquicos-, podemos inferir cuáles son las metodologías preferidas de estos profesores y qué tipo de aprendizaje están fomentando en los estudiantes. En consecuencia, las cuestiones que surgen de estos hallazgos son las siguientes: ¿estamos formando adecuadamente a los profesores para el siglo XXI?; más concretamente, ¿cómo es la formación inicial que reciben (para convertirse en profesores)?, ¿cómo es la formación de iniciación (durante los primeros años de ejercicio profesional)?, ¿cómo es la formación continua (a lo largo de su vida profesional)? También nos ha sorprendido que los estilos predominantes sean los mismos en los tres niveles educativos comparados. Posiblemente en los altos (Bachillerato) habría que preparar al estudiante para trabajar de forma más autónoma de manera que pueda manejarse con éxito en la universidad. Este razonamiento nos lleva a preguntarnos:

¿existen unos estilos de pensamiento o enseñanza más recomendables que otros para diferentes niveles educativos?

Como conclusiones queremos resaltar, que, básicamente, existen dos formas de enseñar en el aula, que vienen determinadas por los estilos Tipo 1 y Tipo 2 (Zhang, 2002c, 2004c) y que la formación del profesorado debería ir orientada a fomentar sobre todo los estilos de pensamiento o enseñanza Tipo 1, el integrado por los estilos legislativo, judicial, global y liberal (se ha excluido el jerárquico en este estudio). Según su forma de enseñar y los métodos que utilicen, estarán: a) beneficiando a unos estudiantes más que a otros (en función de su estilo de pensamiento), y b) promoviendo un tipo de aprendizaje u otro. La flexibilidad es una cualidad muy importante para los docentes (también para los estudiantes) y se debería potenciar en los programas de formación del profesorado. Lo deseable sería que los enseñantes utilizaran una variedad de métodos, preferentemente compatibles con los estilos Tipo 1, que son los más adecuados para preparar al estudiante a enfrentarse a los retos de la sociedad actual.

Por último, señalemos que ha quedado probada la validez de la escala propuesta para medir los estilos de pensamiento o enseñanza de los profesores y esto supone un avance y una aportación interesante al conocimiento de los estilos de pensamiento o enseñanza. Sin embargo, a la luz de las investigaciones realizadas hasta la fecha, todavía no tenemos datos suficientes para afirmar de forma concluyente que la categorización de los estilos de enseñanza basada en los estilos de pensamiento sea idéntica a la categorización establecida para estos últimos. Se requiere indagar más en los estilos de pensamiento o enseñanza del profesorado para avanzar en esta dirección.

Referencias bibliográficas

- ARIAS, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. VERDUGO, M. CRESPO, M. BADÍA & B. ARIAS (Eds.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de ecuaciones estructurales* (75-124). Salamanca: INICO.
- BENTLER, P. M. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual*. Encino (California): Multivariate Software.
- BENTLER, P. (2006). *EQS 6.1 Structural Equations Program Manual*. Encino (California): Multivariate Software.

- BYRNE, B. (2006). *Structural Equation Modeling with EQS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- CANO-GARCÍA, F. Y HEWITT, E. (2000). Learning and Thinking Styles: an Analysis of their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-429.
- DOMÉNECH-BETORET, F. (2007). The Influence of Students' and Teachers' Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on their Learning Process. *Educational Psychology*, 27 (2), 219-234.
- GRIGORENKO, E. L. Y STERNBERG, R. J. (1995). Thinking styles. En D. SAKLOFSKE Y M. ZEIDNER (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (205-230). New York: Plenum.
- (1997). Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance. *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- HONIGSFELD, A. Y SCHIERING, M. (2004). Diverse Approaches to the Diversity of Learning Styles in Teacher Education. *Educational Psychology*, 24 (4), 487-507.
- MIGLIETTI, C. Y STRANGE, C. C. (1998). Learning Styles, Classroom Preferences, Teaching Styles and Remedial Course Outcomes. *Community College Review*, 26 (1), 1-19.
- NUNNALLY, J. C. Y BERNSTEIN, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed). New York: McGraw-Hill.
- STERNBERG, R. J. (1982). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking.
- (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- (1988). Mental Self-Government: a Theory of Intellectual Styles and their Development. *Human Development*, 31, 197-224.
- (1993). Intellectual Styles: Theory and Classroom Implications. En B. Z. PRESSESEN ET AL., *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (8-42). Washington: National Education Association of the United States Research for Better Schools.
- (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Y GRIGORENKO, E. L. (1995). Styles of Thinking in the School. *European Journal for High Ability*, 6, 201-219.
- ZHANG, L. F. (2002a). Measuring Thinking Styles in Addition to Measuring Personality Traits? *Personality and Individual Differences*, 33, 445-458.
- (2002b). Thinking Styles and Big Five Personality Traits. *Educational Psychology*, 22, 17-31.

- (2002c). Thinking Styles: their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance. *Educational Psychology*, 22, 331-347.
- (2004a). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance. *The Journal of Psychology*, 138 (4), 351-370.
- (2004b). Do University Students' Thinking Styles Matter in their Preferred Teaching Approaches. *Personality and Individual Differences*, 37 (8), 1551-1564.
- (2004c). Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles and their Conceptions of Effective Teachers. *The Journal of Psychology*, 138 (3), 233-252.
- (2007). Teaching Styles and Occupational Stress among Chinese University Faculty Members. *Educational Psychology*, (6), 823-841.
- (2008). Teachers' Styles of Thinking: An Exploratory Study. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142 (1), 37-55.
- Y STERNBERG, R.J. (1998). Thinking Styles, Abilities and Academic Achievement among Hong Kong University Students. *Educational Research Journal*, 13, 41-62.
- (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in two Chinese Populations. *Journal of Psychology*, 134, 469-489.
- (2001). Thinking Styles across Cultures: Their Relationship with Student Learning. En R. J. STERNBERG Y L. F. ZHANG (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (197-226). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

Dirección de contacto: Fernando Doménech Betoret. Universidad Jaime I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda. Vicent Sos Baynat, s/n; 12071, Castellón, España. E-mail: betoret@psi.uji.es

Anexo I

Cuadro resumen de la clasificación de los estilos de pensamiento según Sternberg (1997)

Dimensión	Estilo de Pensamiento	Rasgos Distintivos
Función	Legislativo	A las personas legislativas les gusta hacer las cosas a su manera. Los estudiantes legislativos prefieren trabajar en tareas que requieren estrategias creativas.
	Ejecutivo	A la gente ejecutiva le gusta que le digan lo que tiene que hacer y cómo. Los estudiantes ejecutivos prefieren trabajar en tareas con instrucciones y estructuras claras.
	Judicial	Las personas judiciales prefieren tareas en las que puedan analizar, juzgar y evaluar cosas e ideas.
Forma	Jerárquico	A las personas jerárquicas les gusta priorizar sus tareas y distribuir su atención y tiempo en ellas en función de su importancia o valor.
	Monárquico	Las personas monárquicas prefieren trabajar en tareas que les permitan centrar su atención en una cosa cada vez.
	Oligárquico	La gente oligárquica prefiere trabajar en múltiples tareas al servicio de múltiples objetivos sin establecer prioridades.
	Anárquico	Las personas anárquicas prefieren trabajar en tareas sin normas ni instrucciones. Les gusta la flexibilidad, es decir, poder decidir acerca de qué, dónde, cuándo y cómo trabajar.
Nivel	Global	Las personas globales prefieren tratar con aspectos amplios, globales y abstractos. Tienden a percibir el bosque antes que los árboles.
	Local	Las personas locales prefieren trabajar con detalles. Tienden a percibir los árboles antes que el bosque.
Alcance	Interno	Son personas generalmente introvertidas, reservadas y con pocos contactos sociales, y en consecuencia prefieren trabajar solas.
	Externo	Tienden a ser personas más extrovertidas, abiertas y sociales.
Inclinación	Liberal	Las personas liberales prefieren trabajar en tareas que impliquen novedad y ambigüedad.
	Conservador	Estas personas prefieren trabajar en tareas tradicionales, en las que tienen que seguir reglas y procedimientos ya usados con anterioridad.

Anexo II

Escala de estilos de pensamiento del profesor (adaptado de Sternberg, 1997)

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. Totalmente falso | 4. Más verdadero que falso |
| 2. Mayoritariamente falso | 5. Mayoritariamente verdadero |
| 3. Más falso que verdadero | 6. Totalmente verdadero |

Legislativo

1. Las tareas que plantea en la asignatura que imparte son lo suficientemente abiertas y flexibles para que los estudiantes puedan tomar sus propias decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo.
 2. La forma de plantear las tareas de la asignatura que imparte permite a los estudiantes utilizar sus propias ideas y forma de hacer las cosas.
 3. Los problemas que plantea en la asignatura que imparte permiten a los estudiantes poner a prueba su propia manera de resolverlos.
 4. Da libertad a los estudiantes para que utilicen sus propias ideas y estrategias para resolver los problemas de la asignatura.
 5. El clima de clase creado por usted favorece que los estudiantes puedan expresar y defender sus ideas libremente.
-

Ejecutivo

6. Cuando plantea una tarea, indica claramente cuál es su estructura, el objetivo y plan establecido para llevarla a cabo.
 7. Cuando plantea las tareas y actividades de la asignatura, define claramente cuál es el papel y la forma de participar de los estudiantes.
 8. Da instrucciones precisas a los estudiantes cuando tienen que resolver un problema o realizar una tarea.
 9. Se considera una persona muy estructurada a la hora de impartir clase, da instrucciones claras y precisas a sus estudiantes.
 10. Indica claramente y con detalle las pautas que los estudiantes tienen que seguir para elaborar un trabajo o realizar una tarea de clase.
-

Judicial

11. Promueve que los estudiantes puedan valorar y criticar abiertamente la forma que tiene usted de hacer las cosas dentro del aula.
12. Promueve tareas para cuya realización el estudiante tiene que evaluar y contrastar puntos de vista de otros compañeros.
13. Promueve situaciones o actividades que obliguen al estudiante a contrastar puntos de vista de otros compañeros antes de tomar decisiones.
14. Promueve la realización de tareas o actividades que le exigen al estudiante sopesar diferentes opiniones para llevarlas a cabo.
15. Promueve situaciones o actividades idóneas para que el estudiante pueda comparar y valorar diferentes formas de hacer las cosas.

Global

16. Las demandas de la asignatura (conocimientos, actividades, tareas, etc.) que solicita a los estudiantes suelen ser de carácter general.
 17. Las actividades o tareas que plantea a los estudiantes suelen ser de cuestiones generales y no de detalles ni de cuestiones muy específicas.
 18. Cuando solicita a los estudiantes la redacción de algún informe, sobre un trabajo o tarea, prefiere que se haga de forma general sin entrar demasiado en los detalles.
 19. A la hora de trabajar las asignaturas, prefiere que los estudiantes se centren más en los aspectos generales que en los detalles.
 20. Suele tratar los aspectos generales de los temas sin entrar demasiado en los detalles.
-

Local

21. Las demandas de la asignatura (conocimientos, actividades, tareas, etc.) que solicita a los estudiantes suelen ser de carácter específico o de detalle.
 22. A la hora de trabajar la asignatura concede más importancia a los detalles o aspectos específicos que a los aspectos generales de la materia.
 23. El tipo de actividades o tareas que plantea requiere que el estudiante centre su atención fundamentalmente en los detalles.
 24. Cuando solicita la redacción de algún informe sobre un trabajo o tarea, prefiere que los estudiantes se centren fundamentalmente en los detalles.
 25. Las tareas o actividades que solicita de los estudiantes suelen tratar de cuestiones específicas más que generales.
-

Monárquico

26. Suele emplear cualquier medio para alcanzar los objetivos educativos que se había fijado.
 27. Suele ser obstinado en sus planteamientos, es de ideas fijas, le cuesta mucho rectificar.
 28. Organiza la asignatura según sus propias convicciones sin tener en cuenta a los estudiantes.
 29. Cuando se le mete una idea en la cabeza tiende a llevarla a la práctica, sin hacer caso de las sugerencias y observaciones de los estudiantes.
 30. Quiere resolver a toda costa los problemas educativos que le preocupan, sin pensar en las consecuencias que su conducta puede tener para los estudiantes.
-

Jerárquico

31. Suele establecer claramente, con antelación, lo que es prioritario y secundario para el aprendizaje de la asignatura.
32. Cuando solicita alguna tarea a los estudiantes, deja bien claro lo que hay que hacer y las pautas que deben seguir los estudiantes.
33. Suele dejar bien claro el orden que debe seguir el estudiante para llevar a cabo una tarea o trabajo.
34. Suele planificar con mucho detalle el desarrollo de la asignatura.
35. Cuando pide varias cosas a la vez, suele indicar a los estudiantes las que son prioritarias y el orden en el que deben abordarlas.

Liberal

36. Valora mucho que los estudiantes sean originales e innovadores en las tareas y trabajos.
 37. Suele animar a los estudiantes a que se cuestionen lo que se dice en los libros.
 38. Valora mucho que los estudiantes utilicen métodos y procedimientos novedosos para realizar las tareas académicas.
 39. Aprecia mucho que los estudiantes aborden los trabajos y tareas desde una perspectiva innovadora.
 40. Se esfuerza por romper con la rutina y proponer nuevas formas de hacer las cosas.
-

Conservador

41. Prefiere que los estudiantes sigan métodos preestablecidos o prefijados en las tareas y trabajos.
42. Aprecia que los estudiantes, en las tareas y trabajos, se ciñan a los métodos preestablecidos o prefijados.
43. Valora que los estudiantes, a la hora de hacer las cosas, se ciñan a las normas e indicaciones preestablecidas por usted.
44. Aprecia que los estudiantes aborden los trabajos y tareas desde una perspectiva tradicional.
45. Diseña las tareas indicando al detalle las pautas y procedimiento que debe seguir el estudiante para resolverlas.

La libertad posible: ideas para una educación para la ciudadanía activa a partir de la obra de Michel Foucault

Possible Liberty: Ideas for an Education for Active Citizenship Based on the Work of Michel Foucault

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-089

Juan Carlos González-Faraco

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Huelva, España.

Anita Gramigna

Università di Ferrara. Facoltà di Lettere e Filosofia. Dipartimento di Scienze Umane. Ferrara, Italia.

Resumen

En este artículo se examinan algunos aspectos fundamentales del pensamiento de Michel Foucault, los que, a juicio de los autores, podrían representar hoy una contribución importante al ámbito de la educación y, en concreto, al de la educación para la ciudadanía. Para desarrollar estos argumentos, los autores aplican pautas hermenéuticas al estudio de diversos textos del filósofo francés en los que queda reflejado, aunque de manera implícita normalmente, su pensamiento sobre la educación. Es cierto que Foucault no pretende desarrollar una teoría educativa, ni manifiesta interés alguno por lo pedagógico, al menos en sentido estricto, y nunca se ocupa de la educación como cuestión primordial. Pero su análisis sobre la función del saber en relación con el poder, su concepto de razón, la doble dimensión de su método y otras categorías de su pensamiento aportan excelentes sugerencias para una propuesta educativa renovada. El artículo constata, no obstante, una aparente contradicción en el pensamiento foucaultiano sobre la educación. De un lado, parece concebirla como un proceso histórico hacia la libertad, la autodeterminación y la autorrealización. De otro, que es probablemente el enfoque más difundido, como un dispositivo de poder que desarrolla prácticas de dominación, una disciplina para el gobierno de la vida de los individuos y un sistema de diferenciación que favorece la desigualdad e incluso la exclusión social. Desde esta particular perspectiva, la escuela se situaría en el mismo ámbito de significado que otras instituciones, como la cárcel o el hospital. En

este contexto contradictorio y ahondando en el complejo nexo entre la educación y la libertad, el artículo explora el concepto de libertad posible como fundamento del principio democrático en la obra de Foucault. Dicho concepto es clave para una educación que quiera promover un pensamiento crítico y con él una ciudadanía activa en las sociedades democráticas actuales.

Palabras clave: Foucault, educación, libertad, poder, democracia, ciudadanía activa, educación para la ciudadanía.

Abstract

This article examines a number of fundamental aspects of the thought of Michel Foucault, those that, in the authors' judgment, may represent an important contribution to education, specifically in the area of citizenship education. In order to develop these arguments, the authors apply hermeneutical rules to the study of Foucault's various texts that reflect (although normally implicitly) his thinking about education. It is true that Foucault did not endeavour to develop a theory about education, nor did he manifest any interest in pedagogy, at least in the strict sense; and he never took education as an overriding issue. However, his analysis of the function of knowledge in relation to power, his concept of reason, the double dimension of his method and other categories of his thought provide excellent suggestions for a proposed renovation of education. This article observes, nevertheless, an apparent contradiction in Foucaultian thought on education. On the one hand, Foucault appears to conceive of education as an historical process of liberation, self-determination and self-realization. On the other hand, and this is probably the most widespread line of approach, he sees it as a depository of power that develops practices of domination: Education is a discipline that attempts to govern the life of individuals and a system of differentiation that favours both inequality and social exclusion. From this particular perspective, schools are situated in the same domain of significance as jails or hospitals. In this contradictory context, the article closely examines the complex nexus between education and liberty and explores, in the work of Foucault, the concept of possible liberty as a foundation for the principle of democracy and hence as a key to an education that promotes critical thought and with it active citizenship in contemporary democratic societies.

Key words: Foucault, education, liberty, power, democracy, active citizenship, education for citizenship.

Introducción

Algunos estudios sobre la educación cívica de los jóvenes españoles (con réplicas similares en otros países europeos) indican que estos valoran positivamente la democracia como sistema de gobierno, pero que encuentran dificultades a la hora de identificarse como ciudadanos activos y comprometidos en su funcionamiento y desarrollo (Jover, 2001; Gil y Jover, 2003). En este trabajo queremos ahondar precisamente en este núcleo de relaciones entre educación y ciudadanía en una sociedad «líquida», como la actual, en la que la posibilidad de vivir en comunidad depende, más que nunca, de la responsabilidad individual y, por tanto, de un aprendizaje de la autonomía personal regido por la ética. Como sugiere Z. Bauman (2004, p. 189), en este tiempo de certezas diluidas, «la clase de unidad más prometedora es la que *se logra*, día a día, por medio de la confrontación, el debate, la negociación y la concesión entre valores, preferencias y modos de vida y de autoidentificación de muchos, diferentes y siempre autodeterminados miembros de la *polis*». Nuestra intención es abordar este problema medular como un desafío educativo, apoyándonos para ello en el pensamiento de Michel Foucault, a pesar de que su preocupación por la educación, como veremos, fuera poco relevante, si nos atenemos a sus textos publicados.

Hay, sin embargo, en su obra dos momentos en los que habla explícitamente de la educación: uno, al hilo de sus reflexiones sobre las *tecnologías del yo* en una colección de textos y conferencias que lleva ese mismo título (1992); y otro, en *El uso de los placeres* (1984), en el que alude a un proceso de constitución del sí en el modelo formativo creado por la mayéutica de Sócrates (cuestión que retomaría en sus últimos cursos: *La hermenéutica del sujeto* -1995- y *Discurso y verdad en la antigua Grecia* -2004-). En el primer caso, el filósofo francés se refiere a las prácticas que permiten «a los individuos realizar, por sus propios medios o con la ayuda de otros, una serie de operaciones en su cuerpo o en su alma -desde el pensamiento y el comportamiento, hasta su modo de ser- y así llevar a cabo una transformación de sí mismos» (Foucault, 1992, p. 13). En el segundo explica cómo la construcción del sí implica que el individuo se convierta en sujeto de conocimiento, además de medio por el cual se manifiesta una determinada relación con la verdad.

Estamos ante dos textos destacados con implicaciones pedagógicas evidentes e importantes. En ambos casos, Foucault piensa en el fenómeno educativo -a partir de sus diferentes declinaciones históricas- como un movimiento hacia la liberación, la autodeterminación y la autorrealización (Marshall, 1996). En otros pasajes de su obra, sin embargo, la educación adquiere para Foucault un sentido casi opuesto que parece

agotarse en las relaciones que rigen el sistema de poder imperante en la sociedad. Habla entonces de la educación como lo hace del derecho, de la medicina, de la psiquiatría o de la moral sexual: como un dispositivo de poder que sostiene a la sociedad y propicia prácticas de dominación. La educación sería una instancia de normalización que regula la relación entre saber y poder, una disciplina que tiende al gobierno y control de la vida de los individuos (Gore, 2000; Varela, 2003) y un sistema de diferenciación que favorece la desigualdad e incluso la exclusión social. En *El orden del discurso* (1999a, p. 45), Foucault escribe:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a todo tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

Siguiendo esta lógica, Foucault sitúa a la escuela en el mismo ámbito semántico que la cárcel, el manicomio, el hospicio o el hospital, instituciones en las que el sujeto se ve «trans-formado» en una representación viviente del orden social (Piro, 2008).

Encontramos también una referencia a la pedagogía, con claras connotaciones negativas, en la crítica de Foucault a Derrida (Boyne, 1990), quien –si nos atenemos a la lectura que de su obra hace el primero– encuentra y limita el sentido del ser al texto, haciendo paradójicamente de la hermenéutica una metafísica o, peor aún, una pedagogía. Esta pedagogía parece persuadir al alumno de que no hay nada fuera del texto, pero le oculta que en sus silencios o en lo que no dice domina la reserva del origen. Foucault afirma que, efectivamente, no hay que buscar nada más allá del texto, pero también que el sentido del ser se muestra en las palabras concebidas como pobres raspaduras más que en las palabras cargadas de certeza (Foucault, 1996). En este contexto discursivo, la relación entre educación y libertad se convierte en un complicado laberinto y se ve envuelta en algunas contradicciones, que, como trataremos de señalar, representan tan solo un espejismo momentáneo en el juego de espejos que las reflexiones de Foucault nos plantean, que escapan a cualquier intento de sistematización. Incluso en esto Foucault resulta ser poco pedagógico y aún menos didáctico, al menos en el sentido clásico (Quiceno, 2003).

Pero aunque los sujetos estén inmersos en un sistema de poder, el afán por conocerlo y desentrañar sus mecanismos recónditos es ya en sí mismo una hermenéutica

educativa de gran atractivo. Saber que la pedagogía es, según Foucault, una práctica limitante o, mejor, una teoría educativa urdida para sacrificar espacios de libertad y auto-determinación del sujeto mediante praxis de adiestramiento y reeducación, nos permite al menos saber lo que, a su juicio, la pedagogía *no debería ser o no debería ser únicamente* (Larrosa, 1995, p. 266). A pesar pues de esta valoración negativa, cabe intuir en Foucault un concepto de educación, que, al menos de modo implícito, está presente a lo largo de su obra, sobre todo cuando habla de las formas de resistencia frente a las ineludibles relaciones de poder y de las luchas concretas para alcanzar una libertad posible o viable (Castro Orellana, 2008; VV.AA., 2003). Al socaire de esos argumentos surge inevitablemente, acaso de manera inesperada, la espinosa relación entre educación y libertad.

A nuestro parecer, el fin de la educación es ayudar al sujeto a construir y elaborar claves de lectura del mundo, pautas de orientación, conexiones de significado, escenarios de sentido, interpretaciones, en fin. Valiéndose de su autonomía crítica ante el presente –su presente– el individuo puede tomar decisiones conscientemente y participar de forma activa en la vida de su comunidad y en su proceso democrático. En ello radica el sentido de una ciudadanía realmente activa (Rubio Carracedo, 1998; Bolívar, 2007; Tezanos, 2008). En la filosofía de Foucault hay una preocupación de fondo: comprender el presente, primero mediante la arqueología y luego mediante la genealogía de experiencias radicales para la existencia humana, como la locura, la enfermedad o la sexualidad; de este modo se cuestionan las ideas tradicionales sobre el poder, la subjetividad y las normas sociales. En este sentido, su filosofía contiene ideas educativas implícitas de extraordinaria fertilidad para cualquier epistemología y, particularmente, para una epistemología pedagógica capaz de orientar el proceso educativo necesario para el ejercicio de la ciudadanía en la *polis*. Para apoyar y desarrollar estos argumentos, hemos escogido, de entre la vasta producción literaria de Foucault, algunos textos que, en nuestra opinión, son relevantes desde el punto de vista educativo.

La educación como dispositivo de poder y proceso de autodeterminación personal

La investigación de Foucault supone un diagnóstico de la contemporaneidad, una hermenéutica, y no la fundación de una nueva teoría. O dicho de otro modo, Foucault prefiere investigar sobre «discontinuidades», partiendo de un análisis de la historia hasta

desembocar en su concepto de razón plural. Por eso, a primera vista, su pensamiento puede parecer poco sistemático. Sin embargo, examinando el conjunto de su obra, se adivina una cierta unidad en su núcleo problemático, que va desde las indagaciones sobre los sistemas de saber y poder en los años sesenta hasta el análisis de la subjetividad y de la ética en los años setenta. Más aun: podemos advertir con cierta claridad una constante que conduce su reflexión desde la reconstrucción histórica hasta el problema de la constitución del presente.

No hay en Foucault, sin embargo, el menor rastro de vocación didáctica, en el sentido de que no le interesa en absoluto simplificar o transformar el saber para volverlo más digerible a través de modelos, teorías y sistematizaciones. Sigue más bien una dirección que lo acercaría, desde un punto de vista educativo, a la hermenéutica. Foucault se interesa por la formación de un pensamiento que somete continuamente a crítica sus propios presupuestos, su propia historia. Considera que el lenguaje se ve siempre involucrado en el juego del pensamiento y sus interpretaciones y es, precisamente por eso, por lo que debe abrirse a la multiplicidad de discursos y así poder autocorregirse incesantemente. Un lenguaje y un pensamiento, en fin, que aprenden de la experiencia, parafraseando las reflexiones de Bachelard sobre el método científico (1971).

Su filosofía es una epistemología concreta (y de lo concreto) que nos invita a desechar nuestras certezas para preguntarse si es posible pensar de un modo diferente. Las «rupturas epistemológicas» –concepto que deriva también de Bachelard (1977)– que subvierten el orden del saber y que llevan hacia nuevas teorías, nuevos modelos, nuevos sistemas y nuevos paradigmas científicos y gnoseológicos son para él vueltas de tuerca necesarias para profundizar en la cultura contemporánea y descubrir sus persuasiones encubiertas. Como queda de manifiesto en su *Historia de la locura* (1996), puesto que la historia es una historia de rupturas, saltos, retrocesos y «explosiones», el progreso es una ilusión, la «continuidad» es un engaño del lenguaje y la razón ni es unitaria ni idéntica a sí misma en el curso del tiempo (Trombadori, 1999). Incluso la identidad del hombre, la unidad de su conciencia, sus instintos y sentimientos se atienen al mismo principio de discontinuidad.

Por muchas razones aparentemente contradictorias, el pensamiento de Foucault, que es ante todo un filósofo (lejos de nuestra intención convertirlo en otra cosa), está cuajado de ideas prometedoras para el estudio de la educación, como, por otra parte, muchos estudiosos de su obra han apuntado (por ejemplo: Ball, 1997; Popkewitz y Brennan, 2000). Su analítica del poder supone una conciencia epistemológica y un esfuerzo crítico que nos liberan de las representaciones y convenciones fabricadas por la sociedad. Su filosofía persigue un fin pragmático de concienciación sobre el presente,

con el objetivo de construir instrumentos de lucha local con los que ganar espacios de libertad y autodeterminación. Es, al mismo tiempo, una filosofía «militante» que se pregunta por los límites de la cultura, por sus zonas en sombra y recodos olvidados, como en el caso de la locura, por ejemplo. Lo que le importa es ahondar en el proceso de construcción de la experiencia mediante una operación arqueológica que saque a la luz las nociones científicas, las prácticas judiciales, políticas y educativas que han abierto las hostilidades entre razón y *déraison* y causado sucesivas fracturas en el curso de la historia.

Pero esta operación de desvelamiento ideológico y de clarificación epistemológica nos coloca de repente ante la indefectibilidad del poder, que es inmanente a toda relación social, como lo es incluso a la misma resistencia que se le opone. De hecho nada escapa al poder. En la relación entre maestro y alumno, el poder transita a través de la transmisión-construcción del saber, pero en el fondo la conexión entre saber y poder afecta a todas las relaciones sociales, y no solo a las explícitamente educativas. No tiene nada de extraño, pues, que la pedagogía pueda concebirse como un dispositivo del poder y la educación, una estrategia para garantizar su eficacia. Vista así, como mecanismo disciplinar, la pedagogía no es en sí misma ni negativa ni positiva: forma parte de la naturaleza de las dialécticas de la *gubernamentalidad* (Popkewitz y Brennan, 1997; Peters, 2007), como queda de manifiesto en la evolución de los mecanismos de «vigilancia» y «castigo» (Foucault, 1975; Besley, 2005).

El poder condiciona de tal modo las fuerzas históricas que parece constitutivo, ontológico, de la realidad misma. Foucault piensa, sin embargo, que su juego, el juego del poder, siempre puede –y debe– verse expuesto a la acción crítica del pensamiento, un pensamiento capaz de reflexionar sobre sí mismo y dispuesto a abandonar sus puntos de referencia más acrisolados para construir otros nuevos y elaborar formas de libertad posible, es decir, contingentes, dependientes de la situación, concretas. Desde esta perspectiva, se puede poner al descubierto la naturaleza de la pedagogía (sus retóricas, saberes y acciones) y encontrar «en la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no ser más, de no hacer más y de no pensar más lo que somos, hacemos o pensamos» (Foucault, 1984, p. 232).

La autodeterminación se convierte así en una cuestión central del pensamiento de Foucault y, con ella, la libertad, una libertad posible dentro del juego, insoslayable, de las relaciones de poder. La una y la otra cimentan el principio democrático y por ello requieren un uso crítico y desencantado de la razón o, mejor aun, de su diálogo con la *déraison*, a la que es necesario atribuir un sentido existencial, como lo tuvo en la época premoderna. En efecto, a través de la locura –también del sueño– podemos contemplar cara a cara la libertad del individuo, para quien el sentido de la vida siem-

pre va más allá de los horizontes de la conciencia. Lo onírico, de hecho, revela el nexo ontológico entre la libertad radical del individuo y la necesidad de su presencia en el mundo. El sueño no respeta las dicotomías como objetividad y subjetividad o trascendencia e immanencia, y se alimenta de imágenes que vibran en el reino de la pura posibilidad sin poner bridas a la libertad del sujeto. Estas imágenes atestiguan nuestra particular «presencia en el mundo» y constituyen un espacio inédito de verdad. El sueño nos muestra, como dice Foucault (1993, p. 47), «el punto originario a partir del cual la libertad se hace mundo» y nos ilumina sobre una libertad que podemos experimentar no tanto como ideal universal sino como algo concreto y posible. En el sueño, en fin, quizás podamos encontrar las ocasiones, los espacios y, sobre todo, las posibilidades de una lucha local en favor de la libertad, aunque sea azarosa y pasajera, de nuestra presencia limitada, finita, en el mundo.

La educación, aunque tradicionalmente solía mirar en la dirección contraria, podría acercarse a lo onírico y a lo imaginario como ámbitos privilegiados para un diálogo entre razón y *déraison*, y proyectar prácticas formativas que exploraran nuevas posibles «rupturas» en la trama del presente, para mejorarlo (y para transformarnos). La crítica implícita de Foucault contra la pedagogía –como se observa en el diálogo con Derrida– pretende denunciar nuestra sumisión inconsciente a las instancias del poder. Su propuesta de «lucha local» para dar forma a una «libertad posible» apunta, en cambio, hacia la necesidad de analizar sus mecanismos y superarlos. Superar, en suma, el sentido de la pedagogía después de haberlo comprendido, para llegar a su no sentido e idear así nuevas visiones del mundo, nuevas vías de significación, nuevos horizontes vitales... y nuevas formas de educación.

Hablamos de una «poética» de la educación, que es la única que nos puede preparar para lo trágico y lo doloroso, como componentes ineluctables de la aventura humana (González Faraco, 2008). Con su ayuda podríamos imaginar una especie de inversión de sentido que, en la *déraison*, tal vez podría hallar otras claves de lectura de la realidad, una estética de la educación que incluiría y conduciría a la ética (Bárcena, 2006; Gramigna, Righetti y Rosa, 2008). Esta visión educativa también nos alumbra el sendero metodológico (o sea, arqueológico y genealógico) que hay que seguir para comprender cómo se han producido los cambios culturales a lo largo de la historia y atisbar qué posibilidades de experiencia y libertad cabría esperar sometiendo a crítica al orden vigente, o bien con la emergencia de otros órdenes u otros paradigmas culturales (Marshall, 1997).

El ejercicio del pensamiento crítico nos muestra cómo el problema de la libertad, junto al de la emancipación, tan presentes en el debate intelectual del siglo XIX, ha

permeado el tejido antropológico hasta hacerse inseparable de la moderna concepción de humanidad. Para Foucault, sin embargo, solo el fin del humanismo contemporáneo abrirá las puertas a nuevas formas de liberación de los seres humanos (Biesta, 1998), a partir de la entrada en escena de un nuevo protagonismo del lenguaje, como argumenta en *Las palabras y las cosas* (1966). Tan solo unos años más tarde, en su *Arqueología del saber* (1969), matiza esta afirmación y señala que las formaciones discursivas representan solo una pequeña parte de lo decible, para inmediatamente después afirmar que nunca se dice todo, puesto que el número de producciones lingüísticas, siendo muy alto, no es infinito.

Foucault critica a la postre una concepción del lenguaje como dimensión del pensamiento que pretenda atribuirse una soberanía total en la asignación de sentido mediante el uso de imágenes. Tal pretensión se hace desde luego más plausible en el arte, normalmente tocado por un impulso transgresor que nace de una experiencia interior en la que el sujeto ha avistado la frontera entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo lícito y lo prohibido. En cualquier caso, el lenguaje se ve siempre involucrado en el acto de la interpretación y sufre históricamente sus propias «rupturas epistemológicas».

Gracias a ellas, es decir, gracias a su volatilidad y a sus insuficiencias, tiene la posibilidad de abrirse a insólitos escenarios de sentido (o de no sentido), en los que es posible columbrar, sin por ello olvidar ingenuamente el funcionamiento de los dispositivos de poder, nuevas posibilidades de experiencia, de libertad y autodeterminación. Esta es, en resumen, la propuesta educativa de Foucault, que es también una filosofía o, mejor, como ya apuntamos, una epistemología concreta, pues pretende encontrar y definir formas de libertad posible mediante luchas locales, subjetivas y circunstanciales, y mediante el ejercicio del pensamiento crítico. Un pensamiento que, valiéndose de los métodos arqueológico y genealógico, se construye analizando los mecanismos de exclusión, los aparatos de vigilancia y, entre ellos, las instituciones educativas.

Resumamos lo dicho hasta ahora. Para Foucault la filosofía debe volver explícitos los mecanismos del poder, su microfísica, para alentar formas de resistencia que logren, en el presente, una libertad posible, viable. Dar forma a esta libertad es, al menos eso pensamos, el sentido de su intención pedagógica «implícita». La educación, para ser democrática, debe vehicular las competencias necesarias y también los contenidos críticos desvelados por la filosofía. Solo a partir de este desvelamiento se puede llegar a una concienciación educativa, que es el presupuesto necesario de la libertad. En consecuencia, el saber debe reconfigurar las dinámicas del poder en función de una libertad que es fruto de una lucha local, una libertad que ha de adoptar una forma concreta, tangible, para hacerse posible. Desarrollando este argumento, creemos que

se va perfilando la idea de una educación *antipedagógica*, es decir, de una educación que puede ayudar al sujeto a resistirse conscientemente a los dispositivos de poder (de los que forma parte la pedagogía) y esclarecer su funcionamiento para darle forma a la libertad. El saber no se refiere, en este caso, solo al contenido ideológico revelado por la crítica filosófica, sino también al cómo, es decir, al método.

Educación, verdad y libertad

El cómo, en efecto, alude al método arqueológico, que se vincula con la ética pues subsume en sí mismo una dimensión que es a la par estética y política. La estética nos ayuda a sondear el territorio de lo no dicho, de lo implícito, de todo ese lado oscuro que las proposiciones discursivas no citan, pero que habita los espacios de la vida comunitaria y regula su cotidianidad. De ahí, la dimensión política del método.

Las áreas de excavación de esta arqueología son las relaciones de poder y las instituciones que las representan, las modalidades perceptivas, la sexualidad... Los «hallazgos» son las formas discursivas que adoptan los mecanismos de control y de exclusión, y que afectan a los ámbitos del sentido y la verdad (Bodei, 2008). El trabajo arqueológico saca a la superficie las prácticas discursivas no solo epistémicas o relativas a los procesos científicos, sino, sobre todo, aquellas que son propias de campos de investigación menos comunes o inéditos, como los anteriormente aludidos (sexualidad, modalidades de percepción, relaciones de poder). Es posible así describir esas prácticas que estructuran los enunciados, los conceptos y las estrategias, definidos por tales campos.

Arqueología y genealogía son etapas metodológicas diferentes y sucesivas, pero inseparables (Foucault 1977, 1978). Ambas nos muestran la manera en la que se ha presentado y reconocido la cuestión de la verdad, que es el corazón de uno y otro método, pero su objetivo no es alcanzar una verdad superior o más verdadera, sino tan solo el ejercicio de una crítica consecuente. La genealogía, en suma, analiza los efectos de las prácticas discursivas, su producción específica, su poder definitorio, sus procedencias y sus «comienzos». Es decir, estudia su poder de persuasión a partir de su origen, que, en la interpretación de Foucault, significa verdad histórica, esencia o identidad, o sea, procedencia (Foucault, 1977). Con este planteamiento queda hecha trizas la concepción teleológica de la historia, que nos la ha venido presentando como una continua producción de diferencias. De este modo podemos, además, comprender

que en el origen de lo que conocemos y de lo que somos no hay ninguna verdad del ser, sino tan solo la exterioridad del acontecer (Dussel, 2003). La analítica del poder adopta así una nueva formulación.

A la imagen de un poder que se expresa mediante prácticas de exclusión, prohibición y castigo la sustituye otra de un poder que opera a través de la producción de «verdad», con consecuencias inmediatas para el saber.

Pero si las nuevas modalidades del poder de punir se basan en la medida de la verdad común y de la científica, deben fatalmente presentarse como una especie de *mecanismo natural*, deben ser percibidas no como *el efecto arbitrario de un poder humano*, sino como el correspondiente necesario del delito, la justa contrapartida a su misma naturaleza de infracción del pacto social (Catucci, 2008, p. 98).

El poder ofrece ahora respuestas a la necesidad de verdad, a la necesidad que tiene el sujeto de reconocer un suceso como verdadero, mientras se impone sin tener que recurrir a coerciones evidentes. La eficacia del poder no tiene que ver tanto con el derecho o la economía, como con estrategias precisas basadas en técnicas de normalización y control que, a su vez, han producido un régimen de verdad y un saber, que es la condición de su funcionamiento y renovación. Las disciplinas, como por ejemplo la pedagogía, la medicina o el derecho, que se ocupan de la producción, reglamentación y transmisión de los saberes, forjan así una suerte de control minucioso de la vida de los individuos.

En el curso del Colegio de Francia del año académico 1974-75, dedicado a los anormales, Foucault (1999b) nos enseña que la «clínica de la sexualidad» recoge en un único dispositivo de poder y saber las aportaciones de la Biología y de la Pedagogía. El principio del deseo queda así estrechamente unido al instinto en la naturaleza humana y el saber convierte al sexo, de este modo, en un fenómeno biológico lleno de prescripciones morales y consideraciones políticas. Lo que explica el nacimiento, en el mundo moderno, del «biopoder», es decir, de un dispositivo que se hace cargo de los procesos específicos de la vida (Álvarez Yagüe, 1996). Del antiguo derecho de muerte hemos desembocado en el poder sobre la vida (Foucault, 1978):

Si el genocidio es el sueño de los poderes modernos no es por una reactivación del viejo derecho de matar; es porque el poder se sitúa y se ejercita al nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos demográficos masivos (p. 121).

El poder se vale de métodos de cuidado, educación y adiestramiento, de organización del tiempo y del trabajo, que tienden a desarrollar un permanente control y sometimiento de las personas. La pedagogía, desde este punto de vista, no sería más que una práctica de adiestramiento y homologación de sus diferencias, pues su naturaleza, como la de toda disciplina, radica precisamente en el adiestramiento y, por tanto, tiene una funcionalidad educativa. A través de sus muchas formas y derivaciones, la educación, siguiendo esta lógica, erosiona el umbral de la individualidad para encajarla dentro de un sistema de igualdades formales, sobre la base de un modelo de «normalidad» y mediante el procedimiento del examen. El examen es la «ceremonia» con la que el poder introduce a los sujetos dentro de mecanismos de objetivación para involucrarlos activamente en su funcionamiento (Hoskin, 1997). La vigilancia se convierte así en especialización, automatismo y anonimato, y genera una red de relaciones que, con sus muchas asimetrías, produce reciprocidad y presupone no solo la producción de reglas de verificación y sanción, sino también la difusión de su conocimiento (Popkewitz y Brennan, 1997). Y al mismo tiempo, por qué no decirlo, la constatación de sus debilidades y puntos de ruptura y, con ello, la posibilidad de su transgresión y de invención de nuevos sistemas de normas: una ocasión de oro para el «desbloqueo epistemológico» y un espacio propicio para dar forma a una libertad posible.

La tecnología es, efectivamente, un discurso, un análisis de las técnicas mediante las que se ejerce el poder. Nos facilita, pues, una anatomía política del detalle que deja al desnudo los procesos de estandarización a través de los cuales las singularidades se ven atrapadas dentro de sistemas de igualdad formal. ¿Cómo? Mediante la burocracia, las taxonomías y los procedimientos de medida, organización y control. De ahí el protagonismo de lo «técnico» en el modelo educativo en general y en el examen en particular, verdaderos pilares sustentantes de la escuela. Ambos establecen un criterio de visibilidad obligatoria, objetivan al individuo y lo hacen actuar dentro del dispositivo de poder. Resulta una vez más evidente que el nexo entre saber y poder penetra todas las relaciones sociales, lo engloba todo. Es, como ya dijimos, inmanente a todo tipo de relación. Por eso, marca el proceso educativo en todo lo relativo a las formas (de poder entre los sujetos implicados y lo que acontece a su alrededor), al método (de producciones discursivas con efectos de verdad) y, en suma, al contenido de la construcción del saber en sus muchas expresiones, incluidas aquellas, más fértiles, que traen consigo novedades y producen distintas formas de libertad. Simultánea y paradójicamente, el saber es una condición del poder y también una condición de la libertad y, en consecuencia, de la educación, cuya meta no puede ser otra que la auto-determinación del sujeto. Educar es educarse, recordando a Gadamer (2000).

La genealogía da cuenta de la inevitable «voluntad de verdad» y, con ella, del deseo de emancipación de la ignorancia y la superstición, y estudia el régimen discursivo que sostiene su lógica: la verdad, en el fondo, no es nunca independiente del orden del discurso. Hoy observamos, por ejemplo, que es el mercado el que dicta las reglas de la verdad y que el progreso es tan solo una de sus prácticas discursivas. Es así como el poder se transmite a través de las relaciones sociales. Pero, ¡atención!, porque las prácticas discursivas inherentes a la cuestión de la verdad, dado que siguen una lógica que no puede prescindir de su relación con el saber, son necesariamente creativas y no solo necesariamente coercitivas. El poder (ya hemos insistido en ello) auspicia formas de resistencia, de rebelión y de libertad. Es en este sutil intersticio entre coerción y transgresión donde el sujeto educado puede dar forma a su deseo de libertad y, de esta manera, llevar a buen puerto su sentido ético. El poder, por consiguiente, se nos presenta como un proceso relacional y conectivo que activa los fermentos de la reciprocidad y de la subversión (Foucault, 1977). Si admitimos, pues, que la intención de Foucault es aportar algunos instrumentos culturales y metodológicos para una analítica del poder, podríamos también sostener que la arqueología y la genealogía son formas heurísticas de autoeducación.

Educación, ética política y ciudadanía activa: a modo de conclusiones

Toda la razón antipedagógica de Foucault se centra en ese impulso hacia la libertad radical del sujeto, entendida no como ideal universal sino como determinación existencial. En él se halla la raíz profunda del ser humano y, por ello, el principio último de su realización y el espacio educativo de su transformación, que es como decir de su proceso de autodeterminación. La educación que, aun a sabiendas de que todos formamos parte de un sistema de poder, pretende superar los límites del sometimiento, es la que produce y pone en acto estrategias de «insumisión». Tales estrategias son «tecnologías del yo» para la transformación del individuo, es decir, prácticas educativas a través de las cuales el pensamiento encuentra espacios concretos para construir praxis liberadoras en la cotidianidad. El objetivo no es huir del poder. No es posible, de ningún modo, no ser gobernados, pero sí es posible «no ser gobernados de este modo, en nombre de estos principios, según estos objetivos o mediante estos procedimientos», escribe Foucault (1977, p. 37).

Una *educación antipedagógica* se ocuparía, pues, de formar el pensamiento crítico en sujetos históricamente determinados (contingentes y finitos, diría Odo Marquard [2000]) que entran conscientemente en confrontación con las prácticas «gubernamentales» que afectan a su conducta, y que, por tanto, padecen y hacen al mismo tiempo. La razón se vuelve kantianamente *práctica*, en la medida en que se somete a la ética, justamente porque, a través de los procesos de liberación que activa, el sujeto accede a la construcción de sí y recorre un camino de autodeterminación. Puede, de este modo, liberarse de esa pedagogía que, convirtiéndolo en mero objeto de conocimiento natural o cultural, le ha impuesto límites e incluso lo ha reprimido en cuanto a la ley del deseo (Varela, 1995; Fendler, 2000). Un deseo que debe ser gobernado, controlado y conducido según ciertas exigencias políticas, en función de una pauta de normalización y un modelo de comportamiento, bajo un sistema disciplinar y mediante la imposición de una conciencia epistemológica. Mecanismos, saberes, praxis epistemológicas que el sujeto debería desenmascarar con el ejercicio del pensamiento crítico, dejando atrás las certidumbres y planteándose nuevos interrogantes (Foucault, 1984):

¿A través de qué ojos de verdad se pone el hombre a pensar su propio ser peculiar, cuando se percibe a sí mismo como loco, cuando se ve como enfermo, cuando se piensa como ser viviente, hablante y agente, cuando se juzga o se castiga como criminal? ¿A través de qué ojos de verdad se reconoce el ser humano como sujeto de deseo? (p. 13).

El conocimiento crítico debe también penetrar la razón política para poder desarrollar el arte de la resistencia en sujetos libres y autónomos, capaces de responder críticamente a las técnicas de gobierno del poder, trazar otras nuevas e incluso redescubrir las antiguas (Marshall, 1996; Mourad, 2001; Olssen, 2005). La ética erótica de la Antigüedad perseguía, educativamente hablando, una austeridad que sustentaba la autoridad y la libertad del sujeto, el cual usaba el placer con arte. Se educaba entonces según una «dietética» en la que el eros se ajustaba a una razón pedagógica cuyo fin era formar a los jóvenes para que llegaran a ser dueños de su propio placer, individuos capaces de vivir la templanza, esa dimensión de la conducta o, mejor, esa forma de libertad que encuentra en la *techne* de la *aphrodisia* una función *ethopoietica*. Se trata de una *techne* primordialmente educativa que persigue el dominio de sí y, además, el cuidado de sí, e implica una tecnología de construcción del sí: en suma, un discurso o una teoría en torno a una educación que induzca al sujeto a saberse administrar. Una

disciplina práctica, en fin, que «teniendo en cuenta los principios generales, oriente la acción en su momento, según el contexto y en función de sus finalidades» (Foucault, 1998, p. 67).

De este modo, el saber, animado por el amor, al hacer del individuo un sujeto de conocimiento, le permite acercarse a lo verdadero, a una verdad que quizás lo trasciende, que desconoce y que lo define como sujeto ético. La educación firma, de este modo, una relación con la verdad a través del impulso del amor. Tal relación, que es propiamente formativa, lo lleva a un autorreconocimiento ontológico que coincide con el conocimiento de la verdad, que es, de este modo, plenamente inteligible (Foucault, 1998, p. 92). El individuo le da forma, de esta manera, a su propia energía deseante (a la impaciencia de la libertad), entrando libremente en relación con esa verdad que lo funda como ser moral, una verdad que exige un conocimiento de contenidos y métodos, un arte sapiente (Foucault, 2004).

Esta misma libertad, que nace de la estética, se halla en la naturaleza de la *parresia*, o voluntad de decir la verdad con franqueza, en coherencia con las propias opciones existenciales, una voluntad resuelta que exalta la vida de la *polis*: una forma de lucha local, comprometida, que hace que el sujeto ético se desarrolle libremente y participe en la vida pública.

Catucci, 2008:

La *parresia* filosófica de Sócrates se convierte una vez más en el paradigma del movimiento que lleva a considerar la verdad como la puesta en juego de un proceso de constitución del sí, que adopta la forma de un aprendizaje, y que debe poner en guardia contra la ignorancia, las falsas opiniones y las tretas de la retórica y la sofística. La misma calidad ética del valor se transforma en capacidad de realizar un trabajo consigo mismo, basado en el conocimiento del *logos*, la transparencia de la conducta y la armonía que debe presidirlos, y la sinceridad con la que hemos de reconocer la relación de nuestras acciones con la verdad de la que somos responsables. [...] Mientras que la *parresia* siga teniendo un papel dentro de las técnicas de constitución del sí, continuará haciendo del individuo un sujeto de libertad y, por tanto, un sujeto ético (p. 143).

Hoy en día ese nexo ontológico que hace del sujeto ético el protagonista crítico, activo y libre de su *polis*, debe necesariamente ser retomado y restaurado en un sistema de razón, de cuyos fracasos y laceraciones hay muchos ejemplos dramáticos a lo largo del siglo xx. El individuo debe tratar a toda costa de dar forma a la impaciencia de la

libertad en un diálogo recompuesto entre razón y *dérason*, mediante ese estrecho vínculo entre libertad y necesidad que nos brinda lo onírico. En los confines del sueño podemos liberar al lenguaje de sus presuntas objetividades y del imperio de sus representaciones, para que no caiga en olvido el ansia de libertad que funda al ser humano en la ética. El sueño, en efecto, desarrolla una función formativa precisamente por su propia trascendencia, es decir, al invitarnos a cruzar el punto a partir del cual la libertad se hace mundo. El sueño supera las divisiones, las normas y principios lógicos del lenguaje y, obrando así, activa una especie de «didáctica» que, paulatinamente, nos traslada a los umbrales del *nonsense*: ese lugar en el que la conciencia crítica se convierte en razón trágica y nos alumbra otros horizontes del *logos*. A través de esta «didáctica» se hace concreto el sueño y se transforma en un faro que abre nuestros ojos hacia nuevas prácticas de libertad.

En este paisaje lírico y subjetivo, Foucault encuentra una maravillosa oportunidad para darle un giro total al significado de la *dérason* como fuerza liberadora. En esta inversión de sentido, que anida en el corazón de la dialéctica entre razón y locura, entre vigilia y sueño, acaso es posible encontrar las energías para un nuevo modo de contemplar la Pedagogía, no solo como un dispositivo de poder, sino como ámbito de exploración creativa de otras formas de racionalidad e investigación, capaces de extender el análisis de las relaciones de poder a las instituciones escolares y universitarias. En el anuncio foucaultiano de un pensamiento que subvierte todo dispositivo que se atribuya la exclusiva de la producción de sentido, nos quedamos con la propuesta educativa de un pensamiento riguroso en el ejercicio de la crítica, regido por un método, pero transgresor frente a las producciones del poder y del saber: un pensamiento competente, libre de transformarse y, por ello, de aprender.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ YAGÜE, J. (1996). *Michel Foucault: verdad, poder subjetividad. La modernidad cuestionada*. Madrid: Pedagógicas.
- BACHELARD, G. (1971). *Epistémologie*. París: PUF.
- (1977). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. París: PUF.
- BALL, S. J. (Ed.). (1997). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

- BÁRCENA, F. (2006). El canto de Marsias: filosofía, educación y el arte de vivir. *Estudios filosóficos*, 55 (160), 439-448.
- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BESLEY, A. C. (2005). Jim Marshall: Foucault and Disciplining the Self. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (3), 309-315.
- BIESTA, G. J. (1998). Pedagogy without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, 29 (1), 1-16.
- BODEI, R. (2008). Il dire la verità nella genealogia del soggetto occidentale. En M. GALZIGNA (Ed.), *Foucault oggi* (124-133). Milán: Feltrinelli.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOYNE, R. (1990). *Foucault and Derrida: The Other Side of Reason*. Londres: Unwin Hyman.
- CASTRO ORELLANA, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago de Chile: LOM.
- CATUCCI, S. (2008). *Introduzione a Foucault*. Roma-Bari: Laterza.
- DUSSEL, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 11-31.
- FENDLER, L. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En T. S. POPKEWITZ Y M. BRENNAN (eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (55-80). Barcelona: Pomares-Corredor.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- (1977). Nietzsche, la genealogia, la storia. En *Microfisica del potere: interventi politici* (29-54). Turín: Einaudi.
- (1978). *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*. Milán: Feltrinelli.
- (1984). *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità II*. Milán: Feltrinelli.
- (1992). *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*. Turín: Bollati Boringhieri.
- (1993). Introduzione. En L. BINSWANGER, *Sogno ed esistenza* (11-85). Milán: SE.
- (1995). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- (1996). *Storia della follia*. En *Archivio Foucault I, 1961-1970. Follia, scrittura, discorso*. Milán: Feltrinelli.
- (1998). *Che cos'è l'illuminismo*. En *Archivio Foucault III, 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica*. Milán: Feltrinelli.

- (1999a). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- (1999b). *Les Anormaux. Cours au Collège de France, 1974-75*. Paris: Gallimard; Seuil.
- (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Buenos Aires: Paidós.
- GADAMER, H. G. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- GIL, F. Y Jover, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, núm. extraordinario (Ciudadanía y Educación), 109-129.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2008). *Il cavaliere errante. La poetica educativa di don Chisciotte*. Milán: FrancoAngeli.
- GORE, J. M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. S. POPKEWITZ Y M. BRENNAN (Eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (228-252). Barcelona: Pomares-Corredor.
- GRAMIGNA, A., RIGHETTI, M. Y ROSA, C. (2008). *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*. Milán: Unicopli.
- HOSKIN, K. (1997). Foucault a examen. En S. J. BALL (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (33-58). Madrid: Morata.
- LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación de la experiencia de sí. En J. LARROSA (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (259-232). Madrid: La Piqueta.
- MARQUARD, O. (2000). *Apología de lo contingente*. Valencia: Institució Alfons El Magnànim.
- MARSHALL, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education* (2.^a ed.). Londres: Springer.
- (1997). Foucault y la investigación educativa. En S. J. BALL (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (15-32). Madrid: Morata.
- MOURAD, R. (2001). Education after Foucault: The Question of Civility. *Teachers College Record*, 103 (5), 739-59.
- OLSEN, M. (2005). Foucault, Educational Research and the Issue of Autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (3), 365-387.
- PETERS, M. A. (2007). Foucault, Biopolitics and the Birth of Neoliberalism. *Critical Studies in Education*, 48 (2), 165-178.
- PIRO, J. M. (2008). Foucault and the Architecture of Surveillance: Creating Regimes of Power in Schools, Shrines, and Society. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 44 (1), 30-46.

- POPKEWITZ, T. S. Y BRENNAN, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory*, 47 (3), 287-313.
- (Eds.). (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- QUICENO, H. (2003). Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 199-216.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1998). Democracia participativa: la construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 12-18.
- TEZANOS, J. F. (2008). Nuevos retos y desarrollos de la democracia en el siglo XXI. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 203-204, 3-20
- TROMBADORI, D. (1999). *Colloqui con Foucault*. Roma: Castelvecchi.
- VARELA, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En J. LARROSA (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (155-192). Madrid: La Piqueta.
- . (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En T. S. POPKEWITZ, B. M. FRANKLIN Y M. A. PEREYRA (Eds.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y educación* (127-145). Barcelona; México: Pomares.
- VV.AA. (2003). Foucault, la educación y la pedagogía: a los veinte años de la muerte de Michael Foucault. *Educación y Pedagogía*, 15 (37), número monográfico.

Fuentes electrónicas

- JOVER, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2. Recuperado de <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>

Dirección de contacto: Juan Carlos González-Faraco. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. Campus El Carmen, 21007, Huelva, España. E-mail: faraco@uhu.es

La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora¹

Student Participation in the University: Perceived Problems and Proposals for Improvement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-090

Pere Soler
María Pallisera
Anna Planas
Judith Fullana
Montserrat Vilà

Universidad de Girona. Departamento de Pedagogía. Girona, España.

Resumen

Este artículo se centra en el análisis de la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad y muestra específicamente las principales dificultades que hay para ella y las propuestas que pueden facilitar la implicación de los estudiantes en el funcionamiento de las universidades. A partir de una investigación desarrollada durante los cursos 2007-08 y 2008-09, en la que se utilizaron cuestionarios y grupos de discusión con estudiantes y entrevistas dirigidas al profesorado, se obtiene información sobre los principales obstáculos para la participación estudiantil. El estudio realizado muestra que, de acuerdo con la tónica general reflejada en otras investigaciones sobre esta misma temática en nuestro contexto, la participación de los estudiantes en los distintos estamentos universitarios es escasa. Ahora bien, la metodología seguida en esta investigación permite contrastar las opiniones de los estudiantes con las percepciones del profesorado y obtener así matices significativos que muestran las principales direcciones que hay que tomar para facilitar un cambio de orientación en el asunto. Los cambios que debe-

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido parcialmente financiado por la Universidad de Girona en la convocatoria de ayudas a proyectos cooperativos de I+D en los ámbitos humanístico y de las ciencias sociales (2007).

mos emprender están relacionados no solo con la mejora de los mecanismos de información acerca de los canales de participación, sino también con el replanteamiento de los procesos participativos por parte de la universidad, así como del papel del profesorado y, específicamente, de los coordinadores de los órganos de gestión más próximos a los estudiantes. En las conclusiones del documento se presentan las propuestas de mejora dirigidas a potenciar la implicación de los estudiantes en el funcionamiento universitario. Entre ellas se apuntan las siguientes: mejorar la información y los canales de comunicación con los estudiantes, mejorar los procesos electorales, ofrecer formación a los estudiantes para la participación y formación al profesorado acerca de las metodologías, recursos e instrumentos que pueden repercutir en la motivación de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Superior, participación de los estudiantes, Administración educativa, universidad, investigación sobre la universidad.

Abstract

This article focuses on an analysis of student participation in university government and aims specifically to identify the main obstacles to student participation and the proposals that can facilitate student involvement in the functioning of the university. In research done during the 2007-08 and 2008-09 academic years based on student questionnaires, teaching staff interviews and student discussion groups, information was obtained about the major obstacles to student participation. It is shown that, in line with general tendencies found in other studies on this topic, student participation at different levels of the university is scarce. However, the methodology employed in this research makes it possible to compare and contrast student opinions with the perceptions of the teaching staff and thereby identify significant differences that flag the main ways to facilitate change in student participation in the university. The necessary changes should not only be related with improving the means of informing students about ways to participate; they must also influence the formulation of participatory processes by universities, the role of the teaching staff and, specifically, the role of the coordinators of the governing bodies closest to students. In the conclusions, improvements are proposed aimed at promoting student involvement in the functioning of the university, inter alia: improving information and channels of communication with students, improving students' electoral processes, providing students with education for participation and providing teachers with training in the methodologies, resources and tools that can affect student motivation.

Key words: higher education, student participation, public education administration, university, research on universities.

Introducción

En los últimos 10 años se han ido desarrollando investigaciones, publicaciones y experiencias sobre la participación, desde la infancia hasta la edad adulta, y en ámbitos y niveles muy diferentes: escolar, ciudadano, de gobierno municipal, etc. De hecho, la participación se puede considerar una dimensión de la calidad de vida de las personas, ya que está estrechamente relacionada con los procesos de inclusión social, implicación, integración e identidad (Fundación Kaleidos.red, 2003).

Durante los últimos años, también en el ámbito universitario se ha estudiado la participación de los estudiantes y se han puesto de relieve algunos datos que evidencian el grado de implicación y participación en diferentes espacios y ámbitos (González, 2007). La organización de las Jornadas sobre la Participación Estudiantil en las Universidades, celebradas en Barcelona el año 2005, con diferentes ponencias relacionadas con los contextos de participación (Ferrer, 2005), los canales de participación (Pérez, 2005) y el balance de la participación de los estudiantes (Rovira, 2005), es una muestra de este interés y de la preocupación actual por el tema. Podemos mencionar también, en la misma dirección, el I Congreso Internacional UNIVEST 2008, en el que se planteaba que el estudiante tenía que convertirse en el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior, y el II Congreso Internacional UNIVEST 2009 «Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad», que analizó justamente la participación de los estudiantes en los diferentes espacios universitarios.

Casi todos estos estudios coinciden en la dificultad que los estudiantes hallan para participar en la vida de la universidad. Si nos referimos a la participación en los órganos y las estructuras de gobierno de la universidad, se evidencian unas cifras preocupantes que deberían hacer que nos replanteásemos el sistema actual de relación con los estudiantes. Este artículo se centra en analizar su participación en el gobierno y el funcionamiento de la universidad y específicamente muestra cuáles son las principales dificultades que se perciben en el espacio universitario para la participación estudiantil, así como las propuestas que podrían favorecer el incremento y la mejora de la implicación de los estudiantes en el gobierno y el funcionamiento de la universidad.

La participación de los estudiantes en la universidad

En los últimos años se han desarrollado varias investigaciones que han puesto de relieve la importancia de la participación, tanto juvenil como ciudadana en general, en el mantenimiento y desarrollo del sistema democrático (Andolina, Jenkins, Zukin et ál., 2003; Becerra, 2006; Cainzos, 2006; Fundación Kaleidos.red, 2003; Rovira, 2005; Soler 2005; Vaquero, 2004). En todas ellas se pone de manifiesto la necesidad de considerar la participación como una dimensión de la calidad de vida de las personas, ya que está estrechamente relacionada con los procesos de inclusión social, integración e identidad. La participación, si la entendemos como «las interacciones que a través de la comunicación permiten satisfacer necesidades» (Fundación Kaleidos.red, 2003, p. 25) requiere, no solo la interacción del sujeto con su entorno, sino la acción de este, para conseguir, tener, sentir, etc. Esta actuación puede darse en diferentes niveles y puede ir desde la acción más simple y aislada a la implicación plena y permanente. En este artículo consideraremos diferentes niveles de participación de los estudiantes; desde los más básicos (voto en las elecciones) hasta los que requieren un nivel de implicación superior (participación como representante en órganos de gobierno). Sea en el nivel que sea, la participación es un proceso educativo y social, y por ello es fundamental tenerla en cuenta a lo largo de todo el sistema educativo.

La universidad debería ser el reflejo del trabajo realizado en las anteriores etapas educativas y un modelo para el resto de la ciudadanía que mostrara las posibilidades y virtudes que la participación lleva implícita. La implicación de los estudiantes en el gobierno y funcionamiento de las universidades ha de ser un objetivo explícito y visible en estas instituciones, no solo porque gran parte de las decisiones tomadas en el gobierno de la universidad afectan directamente a los estudiantes (Eliophotou, 2003; Lizzio y Wilson, 2009; Zuo y Rastoy, 1999), sino porque es la forma más directa de reconocer la importancia formativa y efectiva de estos procesos participativos (Zuo y Ratsoy, 1999; Benedicto y Orán, 1999). Estos espacios participativos permiten aprender, a través del ejemplo y la práctica, cómo se pueden aplicar los principios democráticos a las diferentes situaciones de la vida real. Además, tal como argumenta Martín (2007), hay una relación entre la democracia a pequeña escala y la política. La discusión y la toma de decisiones en los ámbitos más cercanos a las personas pueden convertirse en una «escuela de democracia», que prepare y motive a los jóvenes para participar en la «democracia a gran escala» (Galston, 2004).

A pesar de lo dicho, la mayor parte de las investigaciones realizadas afirman que la universidad actual no se concibe, al menos no de forma generalizada, como un espacio privilegiado para el aprendizaje político y la transformación social, sino estrictamente como un espacio de aprendizaje académico (Becerra, 2006) donde la orientación vocacional y los programas de formación técnica son la prioridad para los estudiantes (CC-HER Bureau, 2000). Aun así, la universidad como máxima institución formativa formal no puede eludir el deber formativo político y democrático. Las disciplinas y los conocimientos que imparte quedarían limitados sin esta dimensión política y sin esta proyección social del saber. Hay que ser, pues, activos ante esta situación y buscar alternativas que nos lleven a considerar las universidades también como agentes de desarrollo local en la sociedad (Westherimer y Kahne, 2007).

Esta preocupación ha tenido antecedentes que han revelado las dificultades del sistema universitario para incorporar a los estudiantes en las estructuras y espacios de gobierno previstos. Podemos citar la experiencia de la Universidad de Alberta (Zuo y Ratsoy, 1999), los estudios relacionados con las diferencias de género en la participación en el gobierno de la Universidad de Ontario (Ahmed, Denton, O'Connor et ál., 1999), el estudio del Consejo de Europa en el que se analiza la promoción de la ciudadanía y la democracia en 15 universidades europeas (CC-HER Bureau, 2000) o el análisis de pros y contras de la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad realizado por Eliphotou (2003) a partir de estudios empíricos. La aportación de Urresti (2000) nos ofrece también un balance histórico de los distintos paradigmas de participación juvenil desde Latinoamérica y respecto al Estado español disponemos de las investigaciones de Fouce (2003) y de Vaquero (2004), que ofrecen una perspectiva histórica y evolutiva del movimiento estudiantil universitario español. Cabe citar también el estudio sobre la participación y la toma de postura política de los jóvenes universitarios catalanes (Giménez, 2001), en el que se analizan datos sobre la participación de los estudiantes en la universidad pública catalana y también se revisa justamente su participación en algunos de los órganos de gobierno, así como en las elecciones. En este sentido, se constata que la participación de los estudiantes en las elecciones a claustro no llega al 17%. Estas cifras coinciden con los resultados de la investigación realizada por el Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (2001) y con el estudio de la Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia (1999). Podemos afirmar, pues, que la participación estudiantil en las elecciones a claustro denota una situación poco satisfactoria en todos los sentidos.

La participación estudiantil en la universidad ha cobrado actualidad recientemente a partir del proceso de adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) y de las directrices y acuerdos a escala europea que ello ha determinado. Como ejemplo, la Declaración de Glasgow «Universidades fuertes para una Europa fuerte» de 15 de abril de 2005, impulsada por la European University Association, en el punto 5 del Preámbulo manifiesta: «Las universidades se comprometen a mejorar sus estructuras de gobierno y su liderazgo a fin de incrementar su eficiencia y su capacidad de innovación y cumplir sus múltiples funciones». En el apartado IV, punto 19, añade: «Para cumplir estos compromisos, las universidades destacan la importancia de la implicación de los estudiantes como socios plenos en el proceso y buscarán la manera de reforzar esta cooperación en el futuro». La Declaración de Göteborg de 25 de marzo de 2001, promovida por la Asociación de Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB), ya atribuye a la universidad diversas funciones relacionadas con su tarea social y cívica. Se reivindica un papel participativo del estudiante, activo y constructivo, y no como consumidor de un servicio educativo comercial. Por ello se reclama la implicación de los estudiantes en todos los órganos de toma de decisiones y en los foros de discusión universitaria. A pesar de estas reivindicaciones, las movilizaciones estudiantiles que han tenido lugar a partir del proceso de adaptación al EEES revelan una falta de comunicación y participación estudiantil en la toma de decisiones.

Hay diversas experiencias internacionales interesadas en encontrar modelos alternativos que superen las limitaciones actuales. Pretenden encontrar una estructura mejor así como procesos participativos que permitan canalizar más acertadamente la participación estudiantil. El gobierno de las universidades de Canadá se plantea revisar la función del Senate como espacio de participación estudiantil para adaptarlo a los tiempos actuales (Jones, Sanan y Goyan, 2004), o en otro nivel, pero con intereses similares, encontramos la investigación de Kuruuzum, Asilkan y Bato (2005) en la que proponen, además de revisar los espacios de representación y participación estudiantil, dar mayor responsabilidad a los estudiantes.

En el Estado español la participación de los estudiantes en el sistema universitario está siendo objeto de debate. Por un lado, el MICINN presentó, el 22 de enero de 2009, el borrador del Estatuto del Estudiante Universitario, con el objetivo de regular sus derechos y deberes. En el artículo 8 se cita explícitamente el derecho a la participación activa en los órganos de gobierno y gestión de la universidad. Posteriormente, en el artículo 13 se concreta, entre otros, el deber de los estudiantes de participar de forma activa y responsable en las reuniones de los órganos colegiados para los que hayan sido elegidos. A pesar de ello, podemos decir que el ámbito universitario ha incorporado poco el debate de la participación en su funcionamiento

ordinario (Michavila y Parejo, 2008). Las normativas y leyes actuales facilitan poco la incorporación de la participación estudiantil en el funcionamiento y gobierno de la universidad. Falta aún concretar la constitución del Consejo de Estudiantes Estatal y aprobar el Estatuto del Estudiante Universitario, ambos aspectos previstos en la LOMLOU, pero aún pendientes.

Ante este panorama, en mayo de 2005 el Consejo de Estudiantes de la Universidad de Cantabria presentó, a través de su presidente, un informe sobre la participación en la representación estudiantil con el fin de ofrecer propuestas para activarla (Urraca, 2005). La incorporación de estas propuestas permitió demostrar que con medidas adecuadas la participación aumentaba significativamente.

Recientemente, Martín (2007) presentó la investigación realizada en la Universidad Autónoma de Madrid con el objetivo de conocer las pautas de participación, tanto dentro como fuera de la universidad a partir de 513 entrevistas a estudiantes. Los resultados son preocupantes: cerca del 70% de los estudiantes no ha votado nunca en unas elecciones universitarias (ni de rector, ni de representantes). Un 40% alega desinformación. Los datos son parecidos a los que obtiene González (2007) cuando afirma que solamente un tercio de los estudiantes universitarios participa en las elecciones.

Todo ello nos lleva a formular algunas cuestiones iniciales que motivan nuestra propuesta de investigación:

- ¿Hay que revisar los actuales espacios y reglamentos de participación estudiantil en la universidad para poder aumentar la participación o las actuales estructuras son más que suficientes porque, por otra parte, en muchas ocasiones no se utilizan en su totalidad?
- ¿Cómo ha de tratarse la participación de los estudiantes en la nueva universidad del EEES y qué importancia ha de tener en la tarea de formación de profesionales que realiza la universidad?
- ¿Qué traducción debe tener esta dimensión en el funcionamiento de esta nueva universidad?

Durante el año 2008, un equipo de profesores de la Universidad de Girona ha realizado una investigación (Soler et ál., 2008) para ayudar a responder a estas cuestiones y analizar las estructuras y órganos de participación en el gobierno de la universidad. Se trata de hacer un estudio suficientemente amplio que incluya información procedente de los estudiantes pero también de responsables de la gestión universitaria, para poder explicar las causas de las dinámicas de la participación en la universidad.

La participación estudiantil universitaria. Aportaciones a partir de una investigación

Diseño de la investigación e instrumentos

Los objetivos de la investigación así como las diferentes estrategias e instrumentos de información se detallan en la Tabla I. Así, este estudio se propone abordar los objetivos de manera que para cada uno de ellos la información provenga de diferentes fuentes: estudiantes, coordinadores de estudio, vicedecanos y bases de datos de la Secretaría General de la Universidad de Girona.

TABLA I. Relación entre los objetivos de la investigación y las estrategias e instrumentos de información

Objetivos	Estrategias o instrumentos utilizados
1. Conocer el nivel de información que tienen los estudiantes sobre los canales de participación que tiene establecidos la UDG y la percepción que tienen de las posibilidades y oportunidades reales de participación.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario electrónico enviado a todos los estudiantes de la UDG de 1.º y 2.º ciclo - Grupos de discusión
2. Conocer cuál es el nivel de participación de los estudiantes en las diferentes estructuras de representación reguladas de la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la documentación existente en la Secretaría General de la UDG - Cuestionario electrónico enviado a todos los estudiantes de la UDG de 1.º y 2.º ciclo
3. Analizar si se detectan diferencias importantes (edad, género, titulación, etc.) en relación con la participación en diferentes aspectos de la vida universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario electrónico enviado a todos los estudiantes de la UDG de 1.º y 2.º ciclo - Entrevistas a los coordinadores de estudios y vicedecanos de estudiantes de cada escuela o facultad
4. Identificar y analizar los canales y estructuras de participación no reglamentadas que están funcionando actualmente en las diferentes facultades y escuelas de la UDG (delegados de curso, asambleas de grupos, asambleas generales, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a los coordinadores de estudios y vicedecanos de estudiantes de cada escuela o facultad - Cuestionario electrónico enviado a todos los estudiantes de la UDG de 1.º y 2.º ciclo - Grupos de discusión
5. Proponer estrategias y orientaciones para mejorar la participación de los estudiantes en las facultades y escuelas de la UDG, en lo referente al nivel de información, los canales y estructuras de participación, la implicación, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica e investigación documental sobre el tema y experiencias en otras universidades - Síntesis de los resultados obtenidos a través de las diferentes estrategias de investigación utilizadas

Para obtener información sobre la opinión de los estudiantes se ha diseñado un cuestionario y se han realizado grupos de discusión. El diseño de entrevistas semiestructuradas ha permitido obtener las opiniones de los vicedecanos y coordinadores de estudios de los diferentes centros y facultades. El análisis de documentos y bases de datos de la Secretaría General ha sido la estrategia utilizada para obtener los datos

sobre la participación de los estudiantes en las diferentes estructuras de representación y participación reguladas. A continuación se presentan brevemente los instrumentos diseñados.

El cuestionario enviado a los estudiantes

Se diseñó un cuestionario electrónico de 17 preguntas y se situó en la plataforma virtual de la udg. De los 9.655 estudiantes matriculados en la udg en los estudios de primero y segundo ciclo durante el curso 2007-08, se obtuvo la respuesta de 673 estudiantes, lo que representa un 7% del total. Con este instrumento se obtuvieron datos sobre:

- La información que tienen los estudiantes sobre los canales y las estructuras de participación universitarias que hay actualmente.
- La percepción y la valoración de los estudiantes sobre las posibilidades que hay de participar en la dinámica de las facultades y las escuelas, y la importancia que tiene hacerlo.
- Las diferencias en función de sexo, edad, titulación, antigüedad, residencia u otros aspectos, por lo que a la participación de los estudiantes en la dinámica de la universidad se refiere.

Las entrevistas a los coordinadores de estudios

Se realizaron entrevistas a los diferentes responsables de las distintas titulaciones de la udg y también, cuando los había, a los vicedecanos de estudiantes. Creemos que estas son las personas que pueden tener una visión más global del funcionamiento de cada titulación y de sus colectivos de estudiantes.

Estas entrevistas se desarrollaron a partir de un guion estructurado en siete grandes cuestiones que, para tratar los principales aspectos de interés, incluyen las pautas que se debían considerar en cada caso: la valoración global de la participación de los estudiantes de la titulación, las estructuras propias de participación de estudiantes, los cambios o propuestas que introduciría, etc. En total implicó realizar 32 entrevistas que fueron registradas y transcritas.

La investigación documental: la participación de los estudiantes en las elecciones y los órganos de gobierno

La investigación documental se dirigió fundamentalmente a trabajar nuestro segundo objetivo: conocer cuál es el grado de participación de los estudiantes en las diferentes

estructuras de representación reguladas (claustros, juntas de facultad, comisiones de gobierno, consejos de estudios y consultas electorales). Para ello se analizó diferente documentación:

- Recopilación y análisis de los reglamentos de las diferentes facultades y estudios (junta de facultad, comisión de gobierno de facultad y consejos de estudios).
- Recopilación y análisis de los datos de participación de los estudiantes en las diferentes elecciones desde el año 2000 hasta finales del 2008 (rector, representantes a claustro, representantes en juntas de facultad).
- Recopilación y análisis de los datos de participación de los estudiantes en los claustros de la universidad realizados desde el año 2000 hasta finales del 2008.

Los grupos de discusión con estudiantes

La finalidad de los grupos de discusión que se realizaron con los estudiantes era recoger los argumentos y las percepciones que los delegados de curso o los representantes de estudiantes tienen sobre la participación de su colectivo en el funcionamiento de la universidad. Se los convocó a través de los decanatos de las ocho facultades de la udg y se les propuso debatir abiertamente sobre seis dimensiones: opinión acerca de la participación actual de los estudiantes en el funcionamiento de la udg, aspectos que valoran más, aspectos que no valoran, valoración de la información sobre los espacios y las posibilidades de participar en la udg, motivos por los que son representantes de estudiantes y valoración de su tarea.

Se invitó a participar a 94 representantes de los estudiantes y finalmente participaron 11, con los que se llevaron a cabo tres grupos de discusión y dos entrevistas individuales.

Resultados y discusión

En este apartado presentamos y analizamos los principales resultados obtenidos para cada uno de los objetivos propuestos al inicio del estudio.

El nivel de información que tienen los estudiantes sobre los canales de participación que tiene establecidos la udg y la percepción que tienen sobre las posibilidades y oportunidades reales de participación.

La mayoría de los estudiantes (cerca del 80%) dice que está poco informado sobre los espacios y los procesos de participación existentes. De entre los diferentes canales y espacios de información se valora especialmente la web (el 55% la valora bastante bien y el 25% muy bien). En cambio, se tienen por deficitarias las propias vías de comunicación estudiantiles: representantes de curso y delegaciones de estudiantes. Tampoco se aprecian mucho otros mecanismos de información como las sesiones de acogida de los primeros días o los consejos de estudios. En este sentido, dos de cada tres estudiantes creen que hay que informar más sobre el funcionamiento de la universidad aprovechando los canales de información habituales, sobre todo la web.

Con respecto a la percepción sobre las posibilidades y oportunidades reales de participación, los estudiantes alegan que estas están totalmente determinadas por la falta de tiempo -ya sea porque compaginan el estudio con un trabajo o porque se quieren dedicar plenamente al estudio- y también por la desinformación sobre los canales de participación existentes.

El nivel de participación de los estudiantes en las diferentes estructuras de representación reguladas de la universidad.

En la UdG, la normativa que regula la participación estudiantil en los diferentes órganos de gobierno de las facultades impone una limitación en cuanto a la presencia de los estudiantes en los principales órganos de decisión. Se constata el poco peso que los estudiantes tienen en todos los órganos de gobierno de la universidad, sobre todo en aquellos que les son más próximos, como los consejos de estudio. En estos, la representación de estudiantes se sitúa mayoritariamente entre en el 8% y el 27%. Aquí se revelan dos grandes tendencias:

- Consejos de estudios en los que los estudiantes tienen representantes por cursos y con una mayoría clara de personal académico.
- Consejos de estudios que buscan una proporción paritaria entre estudiantes y personal académico. Esto último solo se da en la Facultad de Educación y Psicología.

Los universitarios desconocen la mayor parte de los órganos de gobierno de la UdG y tampoco saben quiénes son sus representantes. De hecho, este dato no nos tendría que extrañar si tenemos en cuenta la participación de estos estudiantes en las elecciones o el hecho de que dos de cada tres no hayan participado nunca en una asamblea de curso. Otros datos que ilustran esta baja participación son los siguientes:

- Siete de cada 10 estudiantes no conocen ningún representante (ni del consejo de estudios, ni de la junta de facultad ni mucho menos todavía del claustro).
- La participación estudiantil en las elecciones a rector varía en función de los años, pero los datos no dejan de ser muy reducidos, y en el mejor de los casos llega solo al 24%.
- La participación de los estudiantes a las elecciones a claustro universitario cae hasta el 2,16% y el nivel de asistencia de los estudiantes elegidos llega, en el mejor de los casos, al 30%.
- La participación a las elecciones de estudiantes para la junta de facultad también está por debajo del 10% y en algunos casos no se logra el número de candidaturas suficientes para garantizar las plazas disponibles.

De acuerdo con estos datos, podemos afirmar que principalmente participan solo los estudiantes convencidos de la bondad de estos espacios de implicación y de las experiencias gratificantes que de ellos se pueden obtener, pese a que ven muchos aspectos que es necesario mejorar y muchas razones para implicarse en el funcionamiento, puesto que solo un 9% de los estudiantes que responden el cuestionario electrónico dice estar satisfecho del funcionamiento de la universidad. Estos resultados coinciden con Giménez (2001):

El hecho que los estudiantes no tengan claro su papel ni el de los representantes a la universidad, la carencia de comunicación entre unos y otros y la percepción que el papel de los representantes es poco importante a nivel decisorio, llevan a los estudiantes a considerar su participación como un acto estéril (p. 24).

La desvinculación de los procesos electorales universitarios por parte de los estudiantes en la UdG también coincide con los estudios citados de Martín (2007) y González (2007). Algunas de las razones para explicar la baja participación que, desde distintos puntos de vista, recogemos en nuestro estudio son las siguientes:

- El carácter temporal de la estancia de los estudiantes en la universidad. Se interpreta la universidad como una institución «no propia» y únicamente «de paso».
- La falta de información y comunicación. Esta es seguramente la causa más citada, al menos por el propio sector estudiantil. Según ellos esto provoca: a) un desconocimiento de la propia estructura organizativa de la universidad; b) un desconocimiento de los órganos de representación y de gobierno;

c) una escasa comprensión de los procesos electorales y la atribución de una escasa utilidad; d) un desconocimiento de los candidatos que se presentan en las elecciones. En la gran mayoría de los casos no se conoce ni a las personas ni sus programas.

- La naturaleza de los órganos de participación más institucionalizados. De estos se realizan varias críticas y comentarios, por ejemplo, se afirma que son estructuras anticuadas y alejadas de las nuevas formas de participación de los jóvenes, que son órganos objetivamente desiguales con respecto a las cuotas de participación de los diferentes estamentos (la proporción de los estudiantes dentro de estos órganos de gobierno o es nula, o simbólica, o está en clara minoría), y también que son bastante ineficaces con respecto a la toma de decisiones.
- La falta de tiempo. Pese a que diferentes estudios han demostrado que buena parte de los estudiantes más participativos son aquellos que compaginan trabajo y estudio (González, 2007), el tiempo disponible continúa siendo un argumento que aparece claramente como causa de la no implicación y de la no participación en diferentes procesos o espacios universitarios.
- El distanciamiento que sienten respecto a la propia institución y a las cuestiones que se tratan, a menudo burocráticas, internas o difíciles de comprender por el sector estudiantil.
- Motivos ideológicos y reivindicativos con la institución o el propio sistema universitario.
- La falta de conocimientos y de experiencia en el ámbito de los procesos de toma de decisiones, respaldada por el poco entrenamiento democrático y participativo con el que habitualmente llegan estos jóvenes a la universidad. Hay varios estudios que han revelado tanto la poca preparación como el escaso interés de los estudiantes hacia la participación (Velázquez, 1997). Un estudio reciente realizado por la Fundación Pere Tarrés-Proyectos Sociales (2007) sobre la participación juvenil en los centros de Secundaria de Cataluña, concluye que más de un 40% de los estudiantes de Secundaria no sabe qué es el consejo escolar y que casi la mitad (48,5%) desconoce quiénes son sus representantes.

La existencia o no de diferencias importantes con respecto a la participación en ciertos aspectos de la vida universitaria.

En las distintas facultades de la UdG se plantea, como si fuera una particularidad propia y exclusiva de sus estudiantes, que estos no se dedican a estudiar a tiempo completo. Una lectura atenta de las diferentes entrevistas nos demuestra que esta

característica, supuestamente exclusiva de los estudiantes de una facultad determinada, se percibe en todas de la misma manera. Creemos que al profesorado lo ayudaría conocer esta realidad para así ir tomando conciencia de cuáles son los parámetros que definen al colectivo de sus estudiantes y de que, si interesa potenciar su participación, se deberá actuar pensando en estos jóvenes actuales, en sus biografías y en sus prácticas sociales. Esto es un ejemplo que nos lleva a considerar que es necesario que el profesorado tenga un mayor conocimiento de las características de los jóvenes actuales.

Los estudiantes valoran la página web de la universidad como el principal medio de obtención de información, aunque se aprecian algunas diferencias entre hombres y mujeres en su valoración, así como por lo que se refiere a la coordinación de estudios, el consejo de estudiantes, los delegados y la sesión de acogida como mecanismos de información sobre la participación de los estudiantes. En general, se observa las chicas juzgan de forma más positiva de estos mecanismos de información. ($p < ,000$) En cuanto a las diferencias por razón de edad, las pruebas estadísticas aplicadas muestran que únicamente la valoración de la página web parece estar asociada con esta variable ($p < ,03$) en el sentido de que los estudiantes menores de 20 años son los que mejor evalúan la información electrónica sobre espacios y mecanismos de participación.

Los canales y las estructuras de participación no reglamentados que están funcionando actualmente en las diferentes facultades y escuelas de la udg.

Hay diversos intentos por parte de las titulaciones de la udg para promover la participación de sus estudiantes, pero desde todas ellas se constata que es una tarea difícil.

Con respecto a los delegados de curso, un 60% de los estudiantes conoce a su representante. No obstante, un 33,7% manifiesta que las elecciones a delegados «le da igual». En realidad, esta figura tiene connotaciones muy diversas y algunas de ellas controvertidas.

El aula se manifiesta como un espacio de participación importante que la mayoría de los estudiantes aprecia. El 70% de los responsables académicos cree que determinadas dinámicas de funcionamiento del aula favorecen la participación de los estudiantes en otras instancias y se detectan diversidad de funciones, sistemas de elección y modelos de incentivación. A pesar de ello, hay un 46% de estudiantes que afirma que se favorece poco o nada la participación en el espacio del aula. Algunos de los motivos que se exponen al respecto son: el excesivo número de alumnos, la falta de tiempo, el funcionamiento rígido y los problemas estructurales de la universidad, la metodología tradicional o, simplemente, el hecho de que no sea una competencia prioritaria.

No hay una visión unitaria de lo que representa o debe ser la participación de los estudiantes. Incluso algún jefe de estudios plantea que si no hay problemas graves en la

propuesta de horarios, quizás tampoco hace falta interpretar la escasa participación como un problema. Es como si la participación solo se planteara como una posibilidad establecida reglamentariamente y como si no se debiera potenciar la implicación de los estudiantes, más allá de estos canales formales. En cambio, observamos que cuando en estas vías formales se incentiva la participación, aumenta la implicación de los estudiantes para participar, no solo en los órganos formales sino también en otros espacios en los que su voz se tiene en cuenta, todo ello no solo para plantear quejas, sino también dudas e inquietudes.

Los planes de acción tutorial también se citan como una modalidad más al hablar de la participación de los estudiantes; pese a que son valorados, no parece que hoy por hoy sean un estímulo para la participación de la mayoría de estudiantes.

El estudio que se ha presentado tiene algunas limitaciones metodológicas. La primera hace referencia al tamaño de la muestra de estudiantes que ha respondido el cuestionario. Como se ha dicho, participó el 7% de los estudiantes de la universidad, cifra no demasiado elevada. Sin embargo, considerando que la distribución de este porcentaje por facultades implica que en cada una ha respondido al menos el 4,2% de los estudiantes, y teniendo en cuenta que se ha obtenido una representación de los estudiantes de los distintos cursos, titulaciones y edades, ha sido una muestra útil para acercarnos al conocimiento de sus percepciones y valoraciones. El porcentaje de respuesta ha sido mayor en las mujeres que en los hombres: mientras que el 57,2% de los estudiantes son mujeres y el 42,8% son hombres, el cuestionario lo han respondido mayoritariamente las mujeres (un 71,5% frente a un 28,5% de varones). En este sentido hemos ido con cautela a la hora de interpretar las posibles diferencias en cuanto al sexo y hemos optado por un análisis global de los datos, apuntando solamente algunas tendencias generales que parecen derivarse de ellos.

Otra limitación tiene que ver con el bajo porcentaje de respuesta a la convocatoria de representantes de los estudiantes para formar parte de los grupos de discusión (un 12% de los convocados). En algunas facultades se tuvo que suspender el grupo de discusión, en otras el grupo fue menor del previsto y en algunas se realizó una entrevista individual con quien estaba dispuesto a participar. Una participación mayor de los estudiantes hubiera significado obtener una visión más completa de los problemas y dificultades que encuentran, así como de los puntos fuertes percibidos en los mecanismos de participación y de información de nuestra universidad. A pesar de estas limitaciones, haber utilizado diferentes fuentes de información nos ha permitido realizar una aproximación a la realidad de nuestra universidad que esperamos que sea útil para hallar mecanismos y estrategias que faciliten la participación estudiantil. La información cuantitativa y cualitativa que hemos obtenido ha aportado elementos para la reflexión general sobre la participación de los estudiantes en la universidad.

Conclusiones y propuestas de mejora

Debemos ser conscientes de que nos encontramos en un período de profundos cambios universitarios que afectan no solo a la estructura de las diferentes titulaciones, sino también al contenido y la metodología de la misma docencia y formación universitarias. Es, pues, un buen momento para considerar qué papel queremos que tenga el estudiante dentro de la universidad y cuáles son los espacios, procesos y medios de formación que ponemos a su alcance para que desarrolle las competencias que se consideran deseables. Es evidente que el espacio del aula y el profesorado tienen un lugar destacado, pero también está claro que no son los únicos. Estamos convencidos de que la participación de los estudiantes en el gobierno y el funcionamiento de la universidad, aparte de ser un derecho, es también un potente proceso formativo que puede utilizarse en diferentes espacios y momentos de la vida universitaria como un complemento de primer orden a la formación y profesionalización de los estudiantes. No todos los estudiantes querrán ni podrán alcanzar los mismos compromisos ni los mismo niveles de participación, pero eso no impide pensar en diferentes estructuras y procesos participativos –desde el espacio más próximo al grupo clase hasta la participación en el consejo de gobierno de la universidad– para facilitar al máximo este derecho y permitir el aprovechamiento de los aprendizajes y beneficios que lleva implícito. A participar se aprende y seguramente este aprendizaje ya debería trabajarse desde los estudios de Primaria y Secundaria. Justamente por eso no tiene sentido que cuando se llega a la universidad el espacio de participación democrática no se considere fundamental y tampoco lo tiene que todavía no desempeñe un papel mayor y más exigente, sobre todo cuando descubrimos que, a través de estos canales y estructuras de participación, se están poniendo en juego muchas de las competencias consideradas transversales para las titulaciones que se imparten.

A lo largo del estudio se ha constatado que hay una percepción bastante extendida que pone de manifiesto la importancia del cambio de modelo de estudiante en relación con épocas pasadas. Parece que hoy el estudiante mayoritario compagina estudio y trabajo y considera la universidad como una institución formativa al lado de muchos otros espacios y recursos que, en muchas ocasiones, pasan por delante de este por lo que respecta a la participación. Muchos estudiantes no hacen vida universitaria en la universidad y, más allá de los estudios, sí que participan en otras ofertas socioculturales. Precisamente, hay que pensar en cómo se tiene que adaptar la universidad a este nuevo perfil de estudiante y de sociedad que se configura. En este sentido, no es exagerado pensar que al profesorado –y a la universidad en su conjunto– le pueden faltar elementos y estrategias para conocer y conectar con estos nuevos estudiantes.

Asumiendo, pues, que es absolutamente necesario emprender acciones a diferentes niveles para potenciar la implicación de los estudiantes en la universidad, planteamos a continuación las principales propuestas de mejora que definimos en nuestro estudio.

- Aumentar y mejorar la información que se da a los estudiantes universitarios. Es la propuesta básica en la que hay plena coincidencia y la que, sin duda, desempeña un papel básico para incentivar una participación motivada de los estudiantes. Algunas de las iniciativas, en este sentido, consistirían en:
 - Dar a conocer más y mejor el funcionamiento de la universidad y de manera especial los derechos de los estudiantes, sus posibilidades de influir en el gobierno de la Educación Superior y en los resultados de las decisiones y debates que les afectan directamente.
 - Informar claramente de los reglamentos de cada una de las instancias y de los órganos de gobierno que configuran el funcionamiento de la universidad.
 - Ofrecer suficiente información a los estudiantes de los primeros cursos.
 - Facilitar los espacios y el tiempo para que los representantes de los estudiantes puedan informar o consultar al resto de los estudiantes sobre las cuestiones significativas que tienen que decidir en el seno de los diferentes órganos de participación y gobierno.
 - Permitir que los estudiantes asistan a las reuniones de los diferentes órganos de gobierno con el máximo de información posible, facilitada con tiempo suficiente. Como mencionan los participantes en nuestro estudio, además, en las distintas reuniones se debería utilizar un lenguaje comprensible que ayude a seguir el discurso de los temas de debate en los diferentes órganos de gobierno.
- Mejorar los procesos electorales estudiantiles para hacerlos más ágiles y reducir su complejidad:
 - Elaborar un reglamento que unifique y simplifique los procesos electorales, para hacerlos todos en un solo día, con más información y comodidad para los estudiantes.
 - Garantizar que el calendario electoral se conozca con suficiente tiempo.
 - Asegurar que la organización del proceso electoral corra a cargo de la propia universidad.

- Motivar y facilitar, mediante las estructuras e instrumentos necesarios, la implicación de los estudiantes en los diferentes órganos de gobierno de la universidad y en la toma de decisiones a diferentes niveles:
 - La universidad debe estudiar en qué órganos y en qué tipo de decisiones debe dar más voz y voto a los estudiantes y dar transparencia a su funcionamiento y proceso de toma de decisiones. Esto es fundamental para motivar la participación activa de los estudiantes en los distintos procesos universitarios. Para sentirse implicados y desear participar en los procesos de toma de decisiones -en los que su voz es imprescindible-, los estudiantes necesitan percibir la importancia de su implicación.
 - Aumentar las cuotas de representación estudiantil en aquellos órganos en los que la presencia y participación activa de los estudiantes es absolutamente necesaria. Como se ha podido ver en este estudio, la participación de los estudiantes aumenta considerablemente en las facultades en las que el consejo de estudios es paritario entre profesores y estudiantes. En estos casos, la participación de los estudiantes no se limita a asistir a las reuniones, sino que se pone en práctica una capacidad real de movilización por su parte, tanto para activar los procesos de toma de decisiones acerca de las cuestiones que se debaten en los consejos de estudios como para retornar la información al colectivo.
- Participar en los órganos de gobierno de la universidad de forma responsable (constante, con la preparación necesaria, asistiendo a reuniones previas con el colectivo estudiantil y posteriores para la devolución de información, etc.) conlleva una dedicación de tiempo que en muchos casos se puede ver enormemente dificultada si no hay un reconocimiento en la formación. Tanto la mayoría de los estudiantes como algunos de los responsables de la gestión de los estudios que han participado en nuestra investigación se manifiestan partidarios de que se reconozca esta participación con un número determinado de créditos de formación. Esta demanda, mayoritaria entre el colectivo estudiantil, está siendo valorada en diferentes espacios europeos. En un Bologna Follow-Up Seminar, organizado por ESIB y celebrado en Oslo en el año 2003 con el título *Student Participation in Governance in Higher Education*, se ponía ya de manifiesto esta necesidad. Ahora bien, debemos ser conscientes de que esta medida puede constituir un arma de doble filo que no conduzca a la participación activa motivada -que es la que realmente puede mejorar la universidad-, por lo que debe estudiarse cuidadosamente su posible implantación.

- Ofrecer desde la propia universidad formación a los estudiantes para la participación con el objetivo de facilitarles herramientas que les permitan gestionar con eficacia los procesos de participación. El conocimiento de técnicas simples de comunicación de grupo, organización y gestión de reuniones, procesos de información, etc., son elementos que facilitarían la implicación de los estudiantes. Algunas de las iniciativas en este sentido pueden ser:
 - Proporcionar una formación específica a los representantes de estudiantes.
 - Crear una asignatura transversal con créditos de libre elección sobre participación estudiantil.
 - Recordar que las aulas tienen que ser un espacio con margen para el debate y la discusión entre los estudiantes y el profesor. Por lo tanto, este espacio diario y constante es seguramente donde más se puede aprender a participar y esto se puede incorporar, si es posible, mucho antes ya de la entrada a la universidad (Wilson, 2002).
- Ofrecer formación al profesorado, especialmente al encargado de la gestión de las titulaciones, acerca de las metodologías, recursos e instrumentos que facilitan la participación de los estudiantes en la universidad. Como punto que deriva de los anteriores, plantear que la participación de los estudiantes no se potencia únicamente actuando en relación con los estudiantes. El profesorado es el elemento que realmente impulsa -o inhibe- la participación de los estudiantes, con sus propias actitudes y con los recursos que utiliza para facilitar los procesos de información y participación.

Referencias bibliográficas

- AHMED, M., DENTON, M., O'CONNOR, J. Y ZEYINOGLU, I. U. (1999). Gender Patterns in Faculty Participation: A Decade of Experience at a Mid-sized University. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXIX (2-3), 1-32.
- ANDOLINA, M. W., JENKINS, K., ZUKIN, C. Y KEETER, S. (2003). Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. *ps: Political Science & Politics*, 36, 275-280.
- BECERRA, J. (2006, 18 de octubre). La escasa participación estudiantil alerta a la comunidad universitaria. *El Mundo*.

- BENEDICTO, J., ORÁN, M. L. (1999). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CAINZOS, M. (2006). Participación de los jóvenes españoles en manifestaciones. Comparación con los jóvenes europeos y análisis de sus determinantes. *Revista de Estudios de Juventud*, 75, 121-153.
- CC-HER BUREAU (2000). *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility*. Document DGIV/EDU/HE 36. Strasbourg: Council of Europe.
- CONSELL NACIONAL DE LA JOVENTUT (2001). *L'associacionisme i la participació estudiantil a les universitats de Catalunya*. Barcelona: CNJC.
- ELIOPHOTOU, M. (2003). Student Involment in University Governance: a Need for Negotiated Educational Aims? *Tertiary Education and Management*, 9, 233-246.
- FERRER, M. (2005). *La participació estudiantil a les universitats de Catalunya. Les oportunitats i el context de participació*. Jornades sobre la Participació Estudiantil a les Universitats. Barcelona.
- FOUCE, J. G. (2003). El movimiento estudiantil español a lo largo del tiempo: la transición y los años 90. Un análisis cualitativo. *Nómadas*, 7.
- FUNDACIÓ FRANCESC FERRER I GUÀRDIA (1999). *Joves i participació a Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- FUNDACIÓ PERE TARRÉS (2007). *Recerca-acció sobre participació juvenil als centres educatius de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés-Projectes Socials.
- FUNDACIÓN KALEIDOS.RED (2003). *Plan estratégico de participación*. Gijón: Trea.
- GALSTON, W. A. (2004). Civic Education and Political Participation. *ps: Political Science & Politics*, 37, 263-266.
- GIMÉNEZ, L. (Dir.). (2001). *L'associacionisme i la participació estudiantil a les universitats de Catalunya*. Barcelona: CNJC.
- GONZÁLEZ, I. (Coord.) (2007). *Participació, política i joves. Una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventut catalana*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- JONES, G., SANAN, T. Y GOYAN, P. (2004). The Academia Senate and Univerity Governance in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, xxxiv (2), 35-68.
- KURUUZUM, A., ASILKAN, O. Y BATO, R. (2005). Student Participation in Higher Education Institutions in Turkey. *Higher Education in Europa*, 30 (3), 345-355.

- LIZZIO, A., WILSON, K. (2009). Student Participation in University Governance: the Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Comités. *Studies in Higher Education*, 34 (1), 69-84.
- MARTÍN, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la universidad. *Panorama Social*, 6, 119-132.
- MICHAVIDA, F. Y PAREJO, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 85-118.
- PÉREZ, D. (2005). *Formes de participació: quins canals?* Jornades sobre la Participació Estudiantil a les Universitats. Barcelona.
- ROVIRA, M. (2005). *Balanç de la participació estudiantil a les universitats*. Jornades sobre la Participació Estudiantil a les Universitats. Barcelona.
- SOLER, P. (2005). Les polítiques de joventut durant el període democràtic. *Educació i Història*, 8, 283-307.
- ET AL. (2008). *La participació dels estudiants a la universitat. Anàlisi de la situació a la udg*. Congreso Internacional UNIVEST 08. «El estudiante como eje de cambio en la universidad». Girona.
- URRACA, J. L. (2005). *Informe de participación sobre la representación estudiantil en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- URRESTI, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En BALARDINI, S. (Comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Clacso.
- VAQUERO, C. (2004). El movimiento estudiantil universitario. De la Ley de Autonomía Universitaria a la Ley Orgánica de Universidades. *Mientras Tanto*, 91-92, 155-176.
- VELÁZQUEZ (1997). La participación del alumnado en los institutos de Educación Secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- WESTHERIMER, J. Y KAHNE, J. (2007). Educating the 'Good' Citizen: Policital Choices and Pedagogical Goals. *ps: Political Science & Politics*, 37, 241-247.
- WILSON, S. (2002). Student Participation and School Culture: a Secondary School Case Study. *Australian Journal of Education*, 46 (1), 79-102.
- ZUO, B. Y RATSOY, E. W. (1999). Student Participation in University Governance. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXIX (1), 1-26.

Dirección de contacto: Pere Soler. Universidad de Gerona. Departamento de Pedagogía.
C/ Emili Grahit, 77; 17071 Gerona, España. E-mail: pere.soler@udg.edu

Ejemplos de buenas prácticas dirigidas al fomento del multilingüismo en Australia¹

Some Good Practices Aimed at Bolstering Multilingualism in Australia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-091

David Lasagabaster

Universidad del País Vasco. Facultad de Letras. Vitoria-Gasteiz, España.

Michael Clyne²

Universidad de Melbourne. Melbourne, Australia.

Resumen

Aunque Australia se caracteriza por una perspectiva monolingüe en su aproximación al multilingüismo social imperante en el país, también destaca, paradójicamente, por haber puesto en marcha acciones pioneras dirigidas a mantener y fomentar la diversidad lingüística. Y esto a pesar de que dicha perspectiva monolingüe ha conseguido sustentar el mito de que el currículo escolar está saturado, por lo que se ha extendido la idea de que no hay espacio para otras lenguas distintas del inglés, así como la de que aprender otras lenguas tan solo traerá consigo efectos negativos para la alfabetización en la lengua oficial, el inglés (Clyne, 2005). Nuestro objetivo es analizar aquellas experiencias de enseñanza de lenguas diferentes del inglés (LEDI) de las que se pueden obtener buenos modelos y conclusiones para su aplicación en el contexto español. Así, en este artículo haremos referencia a tres experiencias que han ayudado decididamente a la expansión del aprendizaje de las lenguas presentes en la comunidad. En concreto, se trata de las Escuelas de Lenguas

⁽¹⁾ Este estudio ha sido posible gracias al proyecto de investigación (MV-2008-2-26) concedido por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a David Lasagabaster.

⁽²⁾ Michael Clyne, coautor de este artículo, falleció el 29 de octubre de 2010. Sirvan estas líneas para rendir tributo a uno de los principales baluartes del multilingüismo tanto en Australia como en el resto del mundo. Michael Clyne era miembro de la Academia de las Ciencias Sociales de Australia, la Academia Australiana de Humanidades, la Real Academia Holandesa de las Ciencias y había recibido diversas distinciones tales como la Cruz Austríaca de Honor, la Cruz Alemana del Mérito o la Medalla del Centenario de la Federación en Australia.

de la Comunidad, la Escuela de Lenguas de Victoria y los exámenes CCAFL (acrónimo en inglés de Currículo Colaborativo y Marco de Evaluación de las Lenguas). Estas acciones, además de impulsar el multilingüismo y el multiculturalismo, han permitido estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad. A modo de conclusión apuntamos que este artículo puede ayudar a desmontar algunas ideas preconcebidas sobre la imposibilidad e inviabilidad de fomentar las lenguas de las comunidades inmigrantes que viven entre nosotros. Aunque probablemente el problema de fondo no radique en esta cuestión, sino en un sistema educativo que parte de unos supuestos monolingües y monoculturales (Martín Rojo y Mijares, 2007) con el objetivo de homogeneizar unas aulas cada vez más diversas en lo cultural y en lo lingüístico (García, Rubio y Bouachra, 2008).

Palabras clave: multilingüismo, escuela y comunidad, lenguas de la comunidad, diversidad lingüística, inmigración extranjera, política educativa.

Abstract

Although Australia is broadly speaking characterized by a multicultural society with a monolingual mindset when tackling social multilingualism, paradoxically it also stands out for having implemented pioneering measures aimed at maintaining and fostering the country's pervasive linguistic diversity. And this despite the fact that the monolingual mindset has succeeded in sustaining the myth of the overcrowded school curriculum that has no space for any language other than English and the one that presupposes that learning another language will exert detrimental effects on literacy in the official language, English (Clyne, 2005). Our objective is to analyze those LOTE (Languages Other Than English) experiences that can serve as models and from which good conclusions can be drawn, so that they might also be implemented in Spain. Consequently, in this paper we will focus on three particular experiences that have definitely helped to spread the learning of community languages, namely, the Community Languages Schools, the Victorian School of Languages and the CCAFL (Collaborative Curriculum and Assessment Framework for Languages) examinations. Besides bolstering multilingualism and multiculturalism, these three institutions have helped to tighten ties between schools and the community at large. It is concluded that this article may help to debunk some biased ideas about the impossibility of fostering the use of community languages. Although the real problem lies, more than likely, in an educational system entrenched in monolingual and monocultural assumptions (Martín Rojo and Mijares, 2007) whose main goal is to make the linguistically and culturally diverse classrooms more homogenous (García, Rubio and Bouachra, 2008).

Key words: multilingualism, school and community, community languages, linguistic diversity, foreign immigration, educational policy.

Introducción

Australia se estableció oficialmente el 1 de enero de 1901 como la Mancomunidad (*Commonwealth* en inglés) de Australia mediante la federación de las seis colonias británicas que se habían convertido en estados. Es una monarquía constitucional y tiene un sistema de gobierno parlamentario en el que la reina Isabel II de Inglaterra es la jefa del Estado, ya que en la Mancomunidad Británica de Naciones ella es la monarca de cada uno de los estados integrantes.

A pesar de que es un país no muy poblado y de que únicamente cuenta con seis estados y dos territorios³, el sistema gubernamental australiano es complejo. La estructura de tríada que lo caracteriza comienza con la reina como jefa de Estado y continúa con un gobierno central nacional, puesto que se trata de un sistema federal. El siguiente nivel está representado por los estados, que ya existían antes de la proclamación del gobierno federal en 1901, y que son quienes controlan los sistemas educativos respectivos y el currículo en la Educación Primaria y Secundaria. Aunque desde el punto de vista teórico el gobierno federal tiene poca influencia en las cuestiones educativas, en la realidad dicha influencia es creciente en este campo y la interacción entre los gobiernos federal y estatales es cada vez mayor (Clyne, 2005; Herriman, 1996). No obstante, la responsabilidad de la política lingüística recae en cada uno de los estados.

Como estado moderno, Australia ha sustentado su crecimiento poblacional en la inmigración y esta es una constante histórica que parece lejos de remitir. De hecho, en el año financiero 2008-09 (que coincide con el año escolar español) la cifra de inmigrantes permanentes y refugiados aumentó un 12,8% y la de inmigrantes temporales un 11% con respecto al año anterior. Los constantes flujos migratorios han desembocado en períodos de mayor o menor fricción entre los adalides del monolingüismo y los defensores del multilingüismo, tensión que se ha visto exacerbada por diferentes sucesos históricos, tales como las dos guerras mundiales.

Esta rica tradición migratoria hace que Australia cuente con una amplia experiencia en cuestiones relacionadas con el multilingüismo y el multiculturalismo, por lo que el principal objetivo de este artículo es hacer referencia a ejemplos de buenas prácticas encaminadas al fomento del multilingüismo que sean aplicables en el contexto español, donde la convivencia de diferentes lenguas y culturas en nuestras aulas es una realidad cada vez más constatable.

³ Australia está dividida en seis estados y dos territorios. Los primeros son Queensland, Nueva Gales del Sur, Victoria, Australia Occidental, Australia Meridional y Tasmania, mientras que los segundos son el Territorio del Norte y el Territorio de la Capital Australiana (Canberra).

En los colegios españoles se ha pasado, en poco más de una década, de clases eminentemente homogéneas a clases en las que cada vez es más significativa la diversidad lingüística y cultural. García, Rubio y Bouachra (2008, p. 36), en su interesante panorámica sobre la presencia de los hijos de los inmigrantes y sus lenguas en las escuelas, tras analizar casi 300 publicaciones y más de 40 tesis doctorales, apuntan que «estos estudios no hacen sino insistir sobre la necesidad de plantearse la posibilidad de una escuela multilingüe si se está dispuesto a reconocer una escuela multicultural». Estos autores reiteran la importancia de valorar el capital lingüístico y cultural que aporta este alumnado, por lo que se antoja indispensable la consideración de sus lenguas y el fomento de su presencia en las aulas (Lasagabaster y Sierra, 2005). Las experiencias que presentamos en este artículo apuntan en esta dirección; para un análisis de los diversos aspectos del impacto de la inmigración en el sistema educativo español y su práctica cotidiana véase el monográfico 345 de 2008 en *Revista de Educación*.

Para terminar esta introducción, hemos de señalar que por cuestiones de espacio no vamos a entrar en el análisis de los beneficios cognitivos, económicos y sociales que el fomento del multilingüismo conlleva. Sin embargo, sí que nos gustaría destacar que hay numerosas pruebas empíricas (véase Clyne, 2005; Clyne, Rossi Hunt et ál., 2004 y Lasagabaster, 2005) que confirman que los alumnos bilingües que alcanzan un desarrollo adecuado en sus dos lenguas se benefician, entre otras cosas, de un mayor desarrollo de su conciencia metalingüística. Esto les permite no solo desarrollar una alta competencia en la L1⁴ y la L2 (por ejemplo, en las dos lenguas cooficiales en las comunidades bilingües españolas), sino también obtener mejores resultados en el aprendizaje de la L3 (la lengua extranjera) que sus pares monolingües (para quienes la lengua extranjera es su L2). Puesto que la presencia de al menos una lengua extranjera (posición ocupada de manera abrumadora en el sistema educativo español por el inglés) ha adquirido una importancia creciente en las escuelas, el fomento del estudio de las lenguas propias de la población escolar de origen inmigrante repercutirá positivamente cuando deban hacer frente al aprendizaje de una L3. Además, son muchos los autores (Lasagabaster, 2009) que han mostrado preocupación por la hegemonía insultante que viene ejerciendo el inglés en los últimos años, por lo que incorporar otras lenguas parece una obligación que no se puede demorar en una Europa que es multilingüe y que, al menos desde un punto de vista teórico, pretende por medio de las políticas lingüísticas impulsadas desde sus instituciones no solo mantener dicho multilingüismo, sino impulsarlo decididamente.

⁽⁴⁾ Se incluye un breve glosario de acrónimos en el anexo.

La demografía australiana

Según los datos del último censo disponible, en Australia, el 16,8% de un total de 19.855.288 habitantes habla en casa una lengua distinta del inglés. Este porcentaje es aún mayor en las dos principales ciudades del país, Sídney (con un 31,4%) y Melbourne (27,9%), aunque Clyne, Hajek y Kipp (2008) puntualizan que se trata de estimaciones a la baja, ya que la pregunta por medio de la cual se recoge esta información excluye a quienes no tienen en casa a nadie con quien poder hablar su LEDI⁵ (lengua distinta del inglés) -por ejemplo porque viven solos- y a quienes la hablan fuera del hogar (con los amigos, progenitores, familiares o vecinos). La cifra total de lenguas habladas rondaría las 400, entre las que se incluyen aproximadamente 150 lenguas indígenas (Simpson y Wigglesworth, 2008).

La riqueza lingüística australiana engloba lenguas provenientes de todos los puntos del planeta, que pertenecen a familias lingüísticas muy diversas y con una historia también muy variada. Precisamente, como consecuencia de este potencial lingüístico y cultural, un amplio abanico de multinacionales europeas se ha decantado por Melbourne y Sídney a la hora de establecer sus cuarteles generales en la zona Asia-Pacífico, lo que aporta una indudable perspectiva económica al multilingüismo reinante. En relación con las lenguas utilizadas en el ámbito doméstico, la Tabla I muestra las 20 con mayor presencia en los hogares australianos.

TABLA I. Las 20 lenguas más utilizadas en el hogar en 2006

Lengua	Número de hablantes	Cambio porcentual desde 1991	Lengua	Número de hablantes	Cambio porcentual desde 1991
1. Italiano	316.893	-24,3%	11. Macedonio	67.831	5,3%
2. Griego	252.222	-11,7%	12. Croata	63.615	0,8%
3. Cantonés	244.554	50,1%	13. Lenguas indígenas ^{3**}	55.698	23,2%
4. Árabe	243.662	49,6%	14. Coreano	54.619	176,5%
5. Mandarín	220.596	304,5%	15. Turco	53.858	28,3%
6. Vietnamita	194.858	76,8%	16. Polaco	53.390	-20,2%

⁵ En este artículo utilizaremos el acrónimo LEDI (lenguas diferentes del inglés) como traducción del acrónimo inglés LOTE (*Languages Other than English*), el cual se emplea en Australia principalmente en el sistema educativo como un término neutro que deja abierta la posibilidad de que la lengua en cuestión tenga o no relevancia social para el alumno. Su uso se debe considerar en contraposición con el término *lengua extranjera*, el cual no se adecua al caso, por ejemplo, de un alumno de origen italiano que estudia italiano como LEDI en la escuela.

7. Español	97.998	8,3%	17. Serbio	52.534	115,9%
8. Tagalo o Filipino*	92.330	56,2%	18. Francés	43.219	-5,00%
9. Alemán	75.634	-33,3%	19. Indonecio	42.038	41,1%
10. Hindi	70.013	208,1%	20. Persa	37.155	no disponible

Fuente: Clyne, Hajek y Kipp, 2008, p. 2.

(*) El método utilizado para recabar la información del censo no permite la distinción entre el tagalo, la lengua regional principal de Filipinas, y el filipino, la lengua nacional y que se basa en el tagalo.

(**) Las lenguas indígenas aparecen englobadas en una única categoría.

Como ha venido ocurriendo desde que se comenzó a recabar esta información en 1986, el italiano y el griego continúan siendo las lenguas que cuentan con un mayor número de hablantes, como resultado de los importantes movimientos migratorios que ocurrieron tras la Segunda Guerra Mundial y antes de que en la década de los años 1970 se produjera la inmigración a gran escala procedente del continente asiático. A continuación, el cantonés, el árabe, el mandarín y el vietnamita cuentan con 200.000 o más hablantes que utilizan estas lenguas en el hogar, mientras que las restantes son habladas por menos de 100.000 personas.

Sin embargo los incrementos porcentuales de hablantes muestran fehacientemente la tendencia actual a una presencia cada vez mayor de las lenguas asiáticas, de manera que el mandarín (con un aumento del 304,5% desde 1991), el hindi (208,1%), el coreano (176,5%), el vietnamita (76,8%), el filipino (56,2%), el árabe (49,6%) y el indonesio (41,1%) muestran porcentajes altos de crecimiento, mientras que la tendencia entre las lenguas de origen europeo es justamente la contraria: alemán (-33,3%), italiano (-24,3%), polaco (-20,2%) y griego (-11,7%). Las proyecciones realizadas apuntan a que, para el año 2011, el mandarín y el árabe contarán con más hablantes que el italiano y el griego.

Si nos centramos en las dos principales ciudades del país, Sídney y Melbourne, se observa que cada una está desarrollando un perfil sociolingüístico propio, de manera que en la primera el árabe y el cantonés ocupan las dos primeras posiciones con mucha distancia respecto de las demás, mientras que en la segunda el italiano y el griego siguen disfrutando del número más elevado de hablantes. A continuación, nos centraremos en Melbourne como ejemplo de la realidad multilingüe y multicultural australiana, lo que además nos permite ofrecer una imagen rápida sin inundar al lector con excesivas estadísticas. Melbourne es la capital del estado de Victoria y en esta ciudad está ubicada la Escuela de Lenguas de Victoria (aunque algunos de sus 39 centros están fuera de Melbourne), a la que haremos referencia posteriormente.

Las principales lenguas habladas en Melbourne, de mayor a menor número de hablantes, son las siguientes: italiano, griego, vietnamita, cantonés, mandarín, árabe,

macedonio, turco, español y tagalo o filipino. Además, Melbourne tiene fuertes concentraciones de hablantes de cingalés (Sri Lanka), maltés, somalí o amhárico (Etiopía), entre otras muchas lenguas. En esta ciudad, al igual que en el resto del país, se está produciendo una transición de una comunidad hablante principalmente europea a una utilización creciente de lenguas asiáticas en el hogar. Además, a diferencia de Sídney, la división entre las zonas monolingües en inglés y las áreas más multilingües se está difuminando con gran celeridad.

Las lenguas en el sistema educativo australiano

Para contextualizar los siguientes apartados, creemos necesario hacer una breve recapitulación histórica sobre la enseñanza de lenguas en las escuelas australianas. Como era también el caso en muchos otros países, en Australia se consideraba que la lengua mayoritaria era un factor fundamental para la cohesión nacional. Por ello, hasta la década de 1970 los escolares eran castigados si utilizaban en la escuela otras lenguas que no fueran el inglés, ya fueran lenguas de la comunidad o indígenas. Los progenitores eran asimismo instados a hablar solo inglés en el hogar, aun en los casos en los que su escasa competencia en dicha lengua les impedía mantener una comunicación satisfactoria con sus hijos. El inglés guiaba la vida social y, a pesar de la presencia de grandes comunidades de hablantes de otras lenguas tales como el alemán o el italiano, su dominio estaba claramente establecido por su uso en los ámbitos legal, mediático, religioso, escolar y burocrático. La política de asimilación era la preponderante y el cambio de lengua al inglés ser recomendaba y se impulsaba.

La política lingüística nacional no estaba fijada por medio de leyes, sino que se había venido caracterizando por una serie de directrices flexibles. Fue a partir de los primeros años de la década de 1970 cuando una serie de informes gubernamentales abogaron por que las lenguas y culturas de las minorías étnicas se impartieran en clase a todos los estudiantes, independientemente del origen de estos. Las escuelas étnicas, instauradas por la propia comunidad de hablantes y que funcionaban en horario extraescolar (incluido el fin de semana) comenzaron a recibir fondos tanto del gobierno federal como del estatal y su profesorado comenzó a recibir formación. Este cambio fue impulsado por la población de a pie y vino determinado por una serie de factores, entre los que destacan el deseo de una mayor independencia respecto del

Reino Unido y la elección en 1972 de un gobierno laborista (que terminaba con 23 años de gobierno conservador) para el que las cuestiones sociales, incluidos los derechos de las comunidades étnicas, primaban en la agenda política. Esto desembocó en un debate público muy intenso sobre el papel de las instituciones educativas ante una Australia cada vez más diversa lingüística y culturalmente.

Entre 1982 y 1984 el gobierno federal publicó un informe en el que se abogaba por la necesidad de pergeñar una política lingüística nacional. Un momento clave en la historia de la política lingüística australiana tuvo lugar cuando en 1987 el profesor de la Universidad de Melbourne Joe Lo Bianco (a la sazón consejero para asuntos de educación multicultural del Ministerio de Educación del Estado de Victoria) recibió el encargo de producir un informe que se denominó la Política Nacional sobre Lenguas (PNL) (*National Policy on Languages*) y que se convirtió la política oficial. Australia se convirtió así en la primera nación de habla inglesa en elaborar una política lingüística nacional explícita, que a menudo se ha citado en foros internacionales como un modelo de política lingüística plural. Puesto que esta labor fue impulsada por el Ministerio de Educación, el énfasis recayó en la educación, mientras que otras esferas como los medios de comunicación o los servicios públicos quedaron en un segundo plano. Las principales líneas argumentales de dicho informe se pueden resumir en cuatro:

- El principio fundamental era el de asegurar que la educación en inglés estuviese disponible para toda la población australiana.
- El segundo principio consistía en fomentar y concretar el apoyo a las lenguas aborígenes.
- El tercero tenía que ver con que todos tuvieran acceso a una lengua diferente del inglés.
- Finalmente, se hacía hincapié en la importancia de que todos tuvieran acceso a servicios lingüísticos amplios y equitativos.

Por lo tanto, este informe aportaba una visión que buscaba aprovechar y fomentar los medios lingüísticos y culturales de las diversas comunidades étnicas, partiendo de una visión multicultural y multilingüe, dando cobertura a las lenguas y culturas aborígenes e impulsando la enseñanza de LEDI, una cuestión que entonces preocupaba porque tan solo un 12% de los estudiantes cursaba alguna LEDI durante el último año de la educación obligatoria. El informe consiguió recabar apoyo tanto de la población en general como de la clase política y, de este modo, se erigió en adalid de la enseñanza bilingüe, del aprendizaje de lenguas extranjeras y del mantenimiento de las lenguas

propias gracias a una argumentación sólida desde un punto de vista sociológico, económico, psicológico, político y pedagógico.

El informe solicitó un apoyo especial para una serie de lenguas que debían pasar a contar con una aportación económica adicional que les permitiera gozar de una mayor presencia en el sistema educativo australiano. Las lenguas en cuestión eran las siguientes: alemán, árabe, chino, español, francés, griego, indonesio, italiano, malayo y japonés. Una cuestión muy reseñable tiene que ver con que se proponía un presupuesto para cada uno de los programas que se presentaban en el informe, lo que se vio como una clara política lingüística con objetivos concretos. Sin embargo, al poco de su implementación, el racionalismo económico pasó a dominar la agenda política, con lo que primaban los resultados a corto plazo y la necesidad de satisfacer las necesidades del mercado laboral.

En 1991 se publicó el documento oficial titulado *La lengua de Australia: la política lingüística y de alfabetización australiana*. Este documento tenía un carácter más político y dejaba de lado las preocupaciones académicas, sociales y multiculturales de la PNL de Lo Bianco, al tiempo que el espíritu de que la riqueza lingüística equivale a riqueza cultural que impregnaba el PNL desaparecía (como demuestra el hecho de que la palabra *lengua* apareciese en singular). Así, la alfabetización se identificaba únicamente con la alfabetización en lengua inglesa. Aunque se mantenía el aprendizaje de LEDI, su impulso no se sustentaba en objetivos interculturales y multiculturales, sino en razones meramente económicas. Cada escuela pasaba a recibir 300 dólares por cada estudiante que superara exitosamente el examen del curso 12 (18 años) en una de las ocho lenguas que tenían preferencia en cada estado y que debían encontrarse entre la siguiente lista: árabe, lenguas indígenas, alemán, coreano, chino, español, francés, griego moderno, indonesio, italiano, japonés, ruso, tailandés y vietnamita.

Puesto que el objetivo principal consistía en fomentar la alfabetización en inglés, la alfabetización en dos lenguas pasó a un segundo lugar. Asimismo, a pesar de la retórica, se marginó claramente el mantenimiento de lenguas indígenas. Para obtener la mayor financiación posible, los estados elegían como lenguas prioritarias aquellas que contaban con una mayor matriculación en el curso 12, lo que benefició a lenguas como el griego y el vietnamita, que contaban con amplias comunidades de hablantes, pero cuyo potencial económico se consideraba limitado. Aunque esta política guiada por intereses económicos causó consternación en el ámbito educativo, en el ámbito laboral el potencial lingüístico y cultural existente comenzó a observarse como un valor en alza y cuyos beneficios repercutirían positivamente en el comercio, los negocios y el turismo. Este fue el segundo y último documento integral sobre política

lingüística y desde entonces la política lingüística se ha fragmentado en diferentes informes que tratan cuestiones como la alfabetización, las lenguas asiáticas o la traducción e interpretación.

En 1994 apareció la primera de estas políticas fragmentadas (conocida por su acrónimo NALSAS), que se aprobó sin debate público alguno y que se basaba en el interés del gobierno por integrar a Australia en el sistema económico asiático (esta propuesta fue impulsada por el actual primer ministro de Australia, Kevin Rudd, que entonces era funcionario en el estado de Queensland). La estrategia consistía en dar prioridad a cuatro lenguas y culturas asiáticas que se consideraban de especial interés para el país: la china (mandarín), la indonesia, la japonesa y la coreana. El objetivo consistía en que el 60% de los escolares cursaran uno de estas lenguas en la escuela y contó con importantes fondos entre 1995 y 2002. Cuando los fondos se terminaron, el número de estudiantes que cursaba indonesio y japonés se redujo en unos 60.000 alumnos y el aumento de los estudiantes de chino pasó a ser solo marginal. Por ello, el gobierno federal ha dado recientemente otro impulso a este plan y en el año 2009 ha destinado 62 millones de dólares con el objetivo de doblar en una década el número de estudiantes del curso 12 que logra hablar con fluidez una de las cuatro lenguas citadas. Este inversión está dirigida a escuelas públicas y privadas (44 millones), a las universidades, a las empresas y a las comunidades asiáticas.

Ejemplos de buenas prácticas

A pesar de que Australia se ha caracterizado en el pasado por una perspectiva educativa marcadamente monolingüe, los centros educativos preuniversitarios de este país cuentan en la actualidad con una oferta de lenguas diferentes de la oficial más elevada que cualquier otro país del mundo comparable en términos de población (Lo Bianco, 2008). Sin embargo, también es justo reconocer que, a pesar del multilingüismo reinante, el aprendizaje de lenguas es una de las áreas más abandonadas en el currículo de muchas escuelas y las lenguas son, en demasiadas ocasiones, las grandes sacrificadas cuando las necesidades de espacio llaman a la puerta de un currículo cada más apretado. En el estado de Victoria, por ejemplo, los escolares deben supuestamente aprender una LEDI desde los 6 hasta los 16 años, pero son muchas las escuelas que a partir de los 14 ofertan estas lenguas únicamente como asignaturas optativas.

Sin embargo, también existen experiencias que han resultado muy fructíferas cuando se trata de mantener y fomentar el multilingüismo social imperante. En las siguientes líneas pretendemos dar a conocer tres ejemplos de buenas prácticas que han sido motivo de elogio por educadores e investigadores tanto australianos como internacionales, pero que, en nuestra opinión, deberían ser más conocidas. En concreto, se trata de las Escuelas de Lenguas de la Comunidad, la Escuela de Lenguas de Victoria y de los exámenes CCAFL. Para contextualizar estas experiencias es imprescindible comenzar haciendo referencia a las Escuelas de Lenguas de la Comunidad (ELC).

Las ELC son diferentes de los programas LEDI que se imparten en la enseñanza reglada y de la Escuela de Lenguas de Victoria –a la que haremos referencia posteriormente–, aunque todas estas figuras dependen del Departamento de Educación de cada estado. Las ELC han sido reconocidas oficialmente como complementarias a la enseñanza reglada, por lo que reciben financiación del gobierno australiano.

Las Escuelas de Lenguas de la Comunidad o Escuelas de Lenguas Étnicas

Aquellos escolares que desean estudiar una lengua que no se oferta en su centro educativo pueden matricularse en una de las ELC (*Community Languages Schools*), también conocidas anteriormente como Escuelas de Lenguas Étnicas. Estas imparten clases en horario extraescolar y su organización depende de los Departamentos de Educación de los diferentes estados. Por ejemplo, si un centro educativo en la ciudad de Melbourne oferta griego y vietnamita dentro del horario escolar, pero un grupo de alumnos desea cursar alemán y japonés, puede estudiarlo en las Escuelas de Lenguas de los sábados. Se trata de escuelas que surgen de la propia comunidad, que no buscan obtener beneficios económicos y que han sido establecidas por comunidades que tienen como lengua materna una lengua distinta al inglés. Las clases se desarrollan en la mayoría de las ocasiones en las aulas de las escuelas de Educación Primaria de la zona (una muestra más de su coordinación con los centros reglados) o en los locales de la propia comunidad.

A modo de ejemplo podemos citar los datos que aporta la Asociación de Escuelas Étnicas de Victoria (2009), según los cuales en el curso 2009 –que en Australia coincide con el año natural– existían en este estado más de 181 centros en los que 1.300 profesores impartían alrededor de 55 lenguas a más de 36.000 estudiantes de entre 5

y 16 años. La cifra de alumnos que estudiaba alguna de las 69 lenguas impartidas en un millar de escuelas en todo el país superaba los 100.000 (Community Languages Australia, 2009). Es importante destacar que estas cifras no abarcan a todas las personas implicadas en estas escuelas, debido a dos motivos principales:

- Recogen únicamente las escuelas que reciben apoyo económico del Departamento de Educación, pero no incluyen otras escuelas que carecen de él, o bien porque han decidido gestionarse independientemente, o bien porque no han logrado alcanzar los mínimos exigidos para su acreditación.
- No consideran a los niños en edad preescolar (menores de 5 años) que también reciben clases en muchas de estas escuelas.

Por ello, se estima que el número total de escolares que estudian LEDI en estas escuelas es bastante más elevado del que aparece en las cifras oficiales.

Estas escuelas tienen como finalidad complementar la educación lingüística que se ofrece en los colegios públicos y privados, por lo que trabajan conjuntamente con dichos centros educativos. Estos son los principales objetivos de estas escuelas en el estado de Victoria (los objetivos de las del resto de estados son muy similares):

- Fomentar el aprendizaje de las lenguas de la comunidad a través de los programas de las diferentes asociaciones estatales e impulsar el mantenimiento de las diferentes culturas.
- Representar a las Escuelas de Lenguas de la Comunidad en las diferentes comisiones gubernamentales.
- Coordinarse con el Departamento de Educación a través del MACLEM, un comité de consulta que establece las pautas y el apoyo para la correcta implementación de las políticas educativas relacionadas con las LEDI, el aprendizaje del inglés como segunda lengua y la educación multicultural en las escuelas. Esta labor se desarrolla por medio de políticas que emanan de este órgano y que tratan de asegurar que la comunidad es consultada y se implica en todos aquellos asuntos que emanan de la aplicación de dichas políticas educativas.

La Tabla II muestra las 10 principales lenguas que se imparten en las ELC en el estado de Victoria organizadas por número de alumnos en orden decreciente.

TABLA II. Las 10 lenguas con mayor número de alumnos en las escuelas étnicas:Victoria

Lengua	N.º de escuelas	N.º de alumnos	N.º de profesores
Chino	29	11.767	351
Vietnamita	18	7.588	247
Griego	40	6.599	136
Árabe	21	2.942	146
Somali	5	911	37
Cingalés	6	733	41
Ruso	6	559	36
Hebreo	2	399	23
Turco	5	378	19
Serbio	3	209	8

Fuente:Asociación de Escuelas Étnicas de Victoria (2009).

Como señalamos antes, el predominio de las lenguas orientales (el chino y el vietnamita son las que cuentan con más matriculados) viene a reflejar la situación geográfica del país. No obstante, el griego aparece en tercer lugar. La razón por la que no aparece el italiano (la primera lengua hablada tanto a escala nacional como en Melbourne) en la Tabla II se debe a que, por un lado, muchas de las escuelas de la comunidad donde se imparte se decantaron en su momento por permanecer independientes y, por otro, porque otras muchas decidieron en la década de 1970 no continuar las clases tras haber conseguido que el italiano se incorporase al currículo de muchas escuelas⁶.

La Escuela de Lenguas de Victoria (*Victorian School of Languages*)

Además de estas diferentes escuelas, la Escuela de Lenguas de Victoria (ELV de ahora en adelante) se presenta como modelo porque sus características, objetivos y logros así lo merecen (no obstante, hemos de destacar que existen equivalentes a la ELV en otros estados australianos). La ELV es una institución dependiente del Departamento

⁶ Un ejemplo de la incorporación del italiano al currículo escolar lo encontramos en el caso del hijo del primero de los autores de este artículo, quien cursó sus estudios en la North Melbourne Primary School de la ciudad de Melbourne durante el año 2009. A pesar de que no había prácticamente ningún alumno de origen italiano en esa escuela, esta era la LEDI que se impartía en todas las clases y cursos. Hay que señalar que durante las décadas de 1950 y 1960 la población de origen italiano en esta parte de la ciudad era numerosa; sin embargo, la evolución demográfica ha disipado dicha concentración hasta hacerla desaparecer.

de Educación del estado de Victoria cuyo principal objetivo es ofrecer al alumnado preuniversitario la posibilidad de estudiar lenguas distintas del inglés que no se imparten en las clases regladas de los centros escolares a los que asiste.

Para llevar a cabo este objetivo, la ELV cuenta con dos estructuras claramente diferenciadas: por un lado, la escuela de lenguas presencial, donde los alumnos pueden acudir a consultar al profesorado y desde la que se organizan clases extraescolares en diversos centros del estado; y, por otro lado, el centro de educación a distancia, con cuyo apoyo los interesados pueden estudiar la lengua de su elección por medio de una plataforma digital en la que encuentran los materiales que precisan (ejercicios escritos, actividades orales, vídeos, etc.). No cabe duda de que, en la época digital, el uso de las nuevas tecnologías está resultando de gran utilidad a la hora de facilitar e impulsar la presencia en la escuela de las lenguas de la población escolar de origen inmigrante (véase Cummins, 2005) y para posibilitar su estudio a quien no puede disfrutar de la oportunidad de estudiarla en su contexto más cercano. Esta posibilidad es especialmente bienvenida en un país de las dimensiones de Australia (el sexto del mundo en extensión), ya que las distancias entre poblaciones pueden llegar a ser enormes.

Las clases presenciales congregan en la actualidad a más de 14.000 alumnos interesados en el aprendizaje de alguna de las 46 lenguas que se ofertan en la ELV (véase Tabla III).

TABLA III. Lenguas impartidas en las clases presenciales de la ELV en 2009

1. Albanés	17. Hebreo	33. Punyabí (India y Pakistán)
2. Alemán	18. Hindi	34. Pashto (Afganistán y Pakistán)
3. Amhárico (Etiopía)	19. Holandés	35. Rumano
4. Árabe	20. Húngaro	36. Ruso
5. Bengalí	21. Indonesio	37. Serbio
6. Bosnio	22. Italiano	38. Sinhala o cingalés (Sri Lanka)
7. Búlgaro	23. Japonés	39. Somalí
8. Cantonés	24. Karen (Birmania)	40. Suajili (Tanzania, Kenia, etc.)
9. Coreano	25. Khmer (Camboya)	41. Siríaco
10. Croata	26. Latín	42. Tagalo
11. Chino mandarín	27. Lituano	43. Tamil
12. Dari (Afganistán)	28. Macedonio	44. Tigrinya (Eritrea y Etiopía)
13. Dinka (Sudán y Etiopía)	29. Maltés	45. Turco
14. Español	30. Persa	46. Vietnamita
15. Francés	31. Polaco	
16. Griego (moderno)	32. Portugués	

De la tabla anterior se puede colegir que las lenguas ofertadas son variadas y tienen múltiples procedencias, en consonancia con la riqueza y diversidad de orígenes de la inmigración a Australia.

La ELV permite que lenguas que cuentan con un número importante de hablantes y de personas interesadas en su aprendizaje, pero que se encuentran dispersas por distintos barrios de la ciudad a menudo (muy) distantes entre sí, como es el caso de las extensísimas ciudades de Melbourne y Sídney, puedan disponer de medios y apoyo para su aprendizaje y perfeccionamiento. Haber aunado esfuerzos ha hecho posible que dichas lenguas, cuya enseñanza de otro modo sería inviable debido a la dispersión física del alumnado, se impartan. De este modo, el alumnado puede estudiar durante el horario escolar una LEDI y una segunda lengua en la ELV o en las escuelas étnicas. Además, la ELV cuenta con su propia imprenta, por medio de la cual se publican anualmente alrededor de 100 libros para la enseñanza y el aprendizaje de las distintas lenguas ofertadas.

Los exámenes CCAFL

Como se ha señalado, a partir de mediados de la década de 1970, las escuelas comenzaron a introducir lenguas modernas (además de las más habituales hasta entonces, alemán y francés), entre las que se incluían el italiano, el griego, el indonesio o el ruso. Las lenguas en las que el alumnado se podía examinar en el último año de la Educación Secundaria eran todas aquellas que contaran con la demanda suficiente y para las que hubiera un programa de enseñanza y unos examinadores cualificados. Se consideraba que este era el proceder más acertado para evitar posibles discriminaciones en función de la importancia económica, política o demográfica de la comunidad hablante en cuestión.

La instauración de los exámenes de lenguas trajo consigo la colaboración interestatal para algunas lenguas de cuya evaluación mediante CCAFL (el acrónimo en inglés que mantendremos en este artículo de *Collaborative Curriculum and Assessment Framework for Languages* -Currículo Colaborativo y Marco de Evaluación de las Lenguas-) se hacía cargo un solo estado. De este modo se aúnan esfuerzos y se puede llevar a cabo la evaluación de todos los alumnos interesados en una lengua en particular, al tiempo que se aprovechan al máximo los recursos humanos y económicos disponibles.

La posibilidad de que los estudiantes de estas lenguas diversas puedan examinarse de ellas y su incorporación a las estructuras oficiales del currículo es un acto político que implica la búsqueda de legitimidad de dichas lenguas. Sin embargo, tal como apuntan Mercurio y Scarino (2005), la supervivencia de estas lenguas en el currículo precisaba de una certificación que les confiriera estatus oficial y este el papel que vinieron a desempeñar los exámenes que se engloban en CCAFL. El incremento de lenguas durante la década de 1990 fue tal que en la actualidad los estudiantes pueden ser evaluados de más de 40 lenguas diferentes a través de este sistema.

A pesar de que la diversidad lingüística y la riqueza cultural reciben el apoyo oficial, las cifras de alumnos que se involucran y deciden finalmente evaluarse en la lengua de su elección no es alto. De hecho, durante los últimos años el porcentaje de alumnos del último curso de Educación Secundaria que completa las pruebas no alcanza el 20%. Durante los últimos años aproximadamente un tercio de los estudiantes se examinan de alemán, francés, italiano y griego moderno, otro tercio de las denominadas lenguas asiáticas (principalmente, aunque no únicamente, chino, japonés, indonesio y vietnamita), mientras que las demás lenguas se reparten el otro tercio (Mercurio y Scarino, 2005).

No obstante, y a pesar de que el porcentaje de estudiantes que participan en CCAFL no sea mayor, el solo hecho de tener esta opción se antoja relevante y muy positivo por se, ya que los resultados de estos exámenes de lengua siguen contando para la nota de la prueba de acceso a la universidad. Aunque el número de alumnado participante podría ser mayor, la presencia de CCAFL en el sistema educativo australiano ayuda a fortalecer el valor simbólico y el estatus del conjunto de lenguas presentes en la escuela.

Conclusiones

Durante las últimas tres décadas, en Australia se ha impulsado el mantenimiento de las LEDI y los derechos de sus hablantes, sin por ello poner en peligro la cohesión social que tanto preocupa a algunos sectores. En la actualidad, los centros educativos de Educación Primaria habitualmente ofertan lenguas que tienen representación en la comunidad, mientras que los de Educación Secundaria suelen contar con una mayor oferta de lenguas. Además, existen otros medios para impulsar el aprendizaje de LEDI.

En este artículo hemos querido presentar tres ejemplos de buenas prácticas para el fomento del multilingüismo. Esto no obvia, naturalmente, que en el sistema educa-

tivo australiano existe un amplio margen de mejora y que también se podrían haber destacado otras prácticas que se alejan del calificativo de buenas. De hecho, la enseñanza de LEDI en muchas escuelas deja bastante que desear, como lo demuestran las cifras del Departamento de Educación que constatan que solo el 14% de los escolares de 16 años estudian una LEDI, un porcentaje, por ejemplo, muy inferior al de los países de la Unión Europea.

Pero nuestro objetivo era otro, en concreto, analizar aquellas experiencias de las que se pueden obtener buenos modelos y conclusiones que permitan su aplicación en el contexto español. La diversidad lingüística de Australia no está siendo aprovechada en su máxima expresión, por lo que es importante dar a conocer la labor desarrollada tanto en la Escuela de Lenguas de Victoria o en las Escuelas de Lenguas de la Comunidad, como la posibilidad de examinarse en una panoplia de lenguas mediante los exámenes CCAFL. Estos son, en nuestra opinión, productos exportables que merecen la atención de todos aquellos interesados en la diversidad cultural y lingüística.

A menudo la línea divisoria entre los derechos lingüísticos y la equidad social no es fácil de delimitar, pero no cabe duda de que la disponibilidad de fondos públicos para las LEDI en Australia supone un reconocimiento simbólico tanto de las lenguas en sí como de sus hablantes. Esto, curiosamente, suele aflorar especialmente en período electoral, cuando los partidos políticos publican información sobre cómo votar en unas 20 lenguas diferentes (Clyne, 2005). Sin embargo, una vez finalizado el período electoral, la cuestión lingüística pasa inmediatamente a un segundo plano en la agenda política. En el contexto europeo, la Comisión Europea encargó a un grupo de intelectuales coordinados por el escritor Amin Maalouf (2008) que reflexionara sobre el papel del multilingüismo en el fomento del diálogo intercultural. La propuesta de este grupo fue una *lengua personal adoptiva*, una lengua que fuese diferente de la de identidad y de la de comunicación internacional (en un intento de minar el papel cada vez más excluyente del inglés) y que debía incluir, entre otras, las lenguas de la población de origen inmigrante. La adopción de una lengua personal adoptiva ayudaría a que la población escolar de origen inmigrante se sintiera más incluida e ilusionada con el proyecto europeo. Sin duda, los tres ejemplos aquí presentados pueden resultar de gran ayuda para lograr este objetivo.

Confiamos en que este artículo ayude a desmontar algunas ideas preconcebidas sobre la imposibilidad e inviabilidad de fomentar las lenguas de las comunidades inmigrantes que viven entre nosotros. Aunque probablemente el problema de fondo no radique en esta cuestión, sino en un sistema educativo que parte de unos supuestos monolingües y monoculturales (Martín Rojo y Mijares, 2007) con el objetivo de

homogeneizar unas aulas cada vez más diversas en lo cultural y en lo lingüístico (García, Rubio y Bouachra, 2008), reflejo de las sociedades globalizadas en las que ineluctablemente nos ha tocado vivir.

Referencias bibliográficas

- CLYNE, M. (2005). *Australia's Language Potential*. Sídney: University of New South Wales Press.
- , HAJEK, J. Y KIPP, S. (2008). Tale of Two Multilingual Cities in a Multilingual Continent. *People and Place*, 16, 1-8.
- , ROSSI HUNT, C. Y ISAAKIDIS, T. (2004). Learning a Community Language as a Third Language. *The International Journal of Multilingualism*, 1, 33-52.
- CUMMINS, J. (2005). La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües. En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori.
- GARCÍA, F.J., RUBIO, M. Y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- HERRIMAN, M. (1996). Language Policy in Australia. En M. HERRIMAN y B. BURNABY (Eds.), *Language Policies in English-Dominant Countries: Six Case Studies* (35-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- LASAGABASTER, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 337, 405-426.
- (2009). Multilingual Educational Systems: An Added Challenge for Immigrant Students. En J. MILLER, A. KOSTROGITZ y M. GEARON (Eds.), *Linguistically and Culturally Diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers* (18-35). Bristol: Búfalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Y SIERRA, J. M. (Eds.). (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- LO BIANCO, J. (1987). *National Policy on Languages*. Commonwealth Department of Education. Canberra: AGPS.
- (2008). Language Policy and Education in Australia. En S. MAY y N. H. HORNBERGER (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (343-353). Vol.4. Language

- Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer Science; Business Media LLC.
- MAALOUF, A. (Ed.). (2008). *A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (2007). «Solo en español». Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- MERCURIO, A. Y SCARINO, A. (2005). Heritage Languages at Upper Secondary Level in South Australia: A Struggle for Legitimacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 145-159.
- SIMPSON, J. Y WIGGLESWORTH, G. (2008). *Children's Language and Multilingualism: Indigenous Language Use at Home and School*. London; New York: Continuum.

Fuentes electrónicas

- ASOCIACIÓN DE ESCUELAS ÉTNICAS DE VICTORIA (2009). Recuperado de <http://www.communitylanguagesorg.au>
- COMMUNITY LANGUAGES AUSTRALIA (2009). Recuperado de <http://www.communitylanguagesaustralia.org.au>

Dirección de contacto: David Lasagabaster Herrarte. Universidad del País Vasco. Facultad de Letras. Paseo de la Universidad, 5; 01006, Vitoria-Gasteiz, España. E-mail: david.lasagabaster@ehu.es

Anexo

Breve glosario de los acrónimos utilizados en el presente artículo:

CCAF: Collaborative Curriculum and Assessment Framework for Languages (Currículo Colaborativo y Marco de Evaluación de las Lenguas).

ELC: Escuela de Lenguas de la Comunidad.

ELV: Escuela de Lenguas de Victoria

LEDI: Lenguas diferentes del inglés.

LOTE: Languages Other than English.

L1: Lengua materna del alumno.

L2: Lengua cooficial distinta de la materna en las comunidades monolingües españolas y lengua extranjera en las comunidades monolingües españolas.

L3: Lengua extranjera en las comunidades bilingües españolas (en las que las lenguas cooficiales representarían la L1 y la L2).

MACLEM: Ministerial Advisory Council on Languages Other than English and Multicultural Education (comité de consulta que establece las pautas y el apoyo para la correcta implementación de las políticas educativas relacionadas con las lenguas diferentes del inglés y la educación multilingüe).

PNL: Política Nacional sobre las Lenguas (The National Policy on Languages).

Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas

Analysis of the Prevalence of Environmental Education for Sustainable Development in Spanish Scientific Journals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-176

María Novo Villaverde

María José Bautista-Cerro Ruiz

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Madrid, España.

Resumen

Este estudio analiza la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en ocho de las principales revistas científicas sobre educación que se publican en nuestro país, durante el período 2001-10. Se pretende con ello ofrecer una visión diacrónica de la productividad científica sobre este ámbito, analizar cuantitativa y cualitativamente los datos obtenidos y, finalmente, generar una información que la comunidad científica interesada en este movimiento educativo pueda utilizar. El proceso investigador se ha abordado en dos etapas. En una primera fase, se ha procedido a revisar todos los números y artículos de las revistas seleccionadas, para identificar los artículos centrados en la educación ambiental y el desarrollo sostenible. Seguidamente, el proceso investigador se ha centrado en el análisis cuantitativo, que permite establecer una visión diacrónica diferenciada de los artículos publicados. Utilizando este método para la cuantificación de la información bibliográfica que se analizaba, se han podido identificar los principales grupos de investigación en universidades españolas sobre estos temas. Posteriormente, en un segundo nivel de carácter cualitativo, centrado en el análisis de contenido de los textos a partir de conceptos incluyentes, se ha obtenido información sobre los temas de interés y las tendencias que muestran las distintas líneas de trabajo. Los resultados

permiten detectar la productividad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en el ámbito científico acotado, así como las carencias y debilidades que sería necesario suplir. El estudio permite hablar de un ámbito bien asentado en la comunidad académica, con una madurez que lo consolida como línea de investigación en varias universidades españolas. Respecto a las debilidades, se ha detectado una falta de difusión de experiencias de buenas prácticas y de investigaciones empíricas y aplicadas, cuestión que, entendemos, debe ser alentada.

Palabras clave: educación ambiental, desarrollo sostenible, análisis cientimétrico, análisis de contenido, revistas científicas, análisis cuantitativo, análisis cualitativo.

Abstract

This study focuses on analyzing the prevalence of environmental education for sustainable development in eight of the main scientific journals on education published in Spain between 2001 and 2010. In doing so, the study seeks to offer a diachronic view of scientific productivity in this sphere, to conduct a quantitative and qualitative analysis of the data obtained and, lastly, to produce information that could be used by the scientific community interested in this movement in education. A two-stage approach was applied to the research process. In the first stage of the study, all the issues and articles of the selected scientific journals were reviewed in order to identify the articles focussing on environmental education and sustainable development. Afterwards, the research process applied a scientometric analysis for the quantitative analysis, which enabled a differentiated diachronic view of the published articles to be taken. The use of this method to quantify the analyzable bibliographic information made it possible to identify the main research groups working with environmental education in Spanish universities. Subsequently, in a second qualitative phase, the study focussed on analyzing text content, obtaining information about the topics of interest and the trends displayed by the different lines of work. The results made it possible to detect the productivity of environmental education for sustainable development in the outlined scientific sphere as well as the shortcomings and weaknesses that ought to be addressed. In the light of the study's findings, it may be said that this sphere is firmly established in the academic community, with a maturity that consolidates it as a line of research in several Spanish universities. In terms of weaknesses, the study detected a lack of dissemination of experience in good practices and a lack of empirical and applied research, a pursuit that the authors think should be encouraged.

Key words: environmental education, sustainable development, scientometric analysis, content analysis, scientific journals, quantitative analysis, qualitative analysis.

Introducción

Vivimos en un mundo en el que los cambios ecológicos, sociales, políticos... se suceden a gran velocidad. Las transformaciones, su ritmo y consecuencias nos permiten hablar de crisis. Nadie puede hacer caso omiso de esta crisis y mucho menos los educadores, pues la educación está inmersa en ella. En este contexto, determinados ámbitos de trabajo e investigación están llamados a ejercer un papel fundamental en el siglo XXI para propiciar cambios hacia un desarrollo armónico con la naturaleza y equitativo en el plano social.

En esa perspectiva si sitúa la educación ambiental, un movimiento transformador que viene desarrollándose desde la década de los años setenta, bajo el amparo de la Unesco, el PNUMA y otras instituciones públicas y privadas. Su objetivo esencial es propiciar un cambio en los valores y formas de vida que responda al doble reto (ecológico y social) que tienen planteadas nuestras sociedades. Su énfasis, desde el principio, ha sido el de introducir en «el corazón» del acto educativo los problemas generados por un mal desarrollo y las visiones que pueden orientarnos hacia la sostenibilidad. Por ello, hemos definido la educación ambiental como «una genuina educación para el desarrollo sostenible» (Novo, 2009, p. 212)¹.

En esta tarea, sus avances teóricos y sus realizaciones prácticas han ido encontrando el necesario eco intelectual a través de publicaciones en revistas científicas. Estas son, de forma privilegiada, elementos de difusión del conocimiento que permiten ampliar el debate teórico y extender la información entre quienes nos ocupamos del hecho educativo. Creemos que conocer el alcance que han tenido estas publicaciones en las principales revistas de educación españolas es un paso importante para evaluar y valorar la incidencia de esta corriente educativa.

Objetivos

En consecuencia, nos hemos planteado los siguientes objetivos para este trabajo:

- *Ofrecer una visión diacrónica de la productividad científica sobre educación ambiental a través del estudio de las publicaciones en revistas científicas de educación españolas durante los últimos 10 años (2001-10).*

⁽¹⁾ Para agilizar nuestro discurso, en adelante nos referiremos a este movimiento simplemente como «educación ambiental» (EA), pues entendemos que bajo esta denominación queda incluida la dimensión del desarrollo sostenible (DS). La selección de artículos incluirá los dos conceptos en el caso de que aparezcan por separado.

- *Analizar cuantitativa y cualitativamente la información* para obtener una radiografía de la producción científica en este campo de conocimiento.
- *Generar información* susceptible de ser utilizada por la comunidad científica que se interese en este movimiento educativo.

Para todo ello, detectar y clasificar los artículos según el tema tratado y su orientación en las principales revistas sobre educación que se editan en España nos facilita un acercamiento a los núcleos centrales de investigación e interés de los autores. Utilizando el método bibliométrico para la cuantificación de la información bibliográfica (Garfield, 1977), podremos llegar a conocer los intereses teóricos y las instituciones investigadoras más significativas durante el período estudiado.

Posteriormente, desde ese nivel inicial de análisis cuantitativo, pasaremos a un segundo nivel de carácter cualitativo que nos dará acceso al conocimiento que se difunde a través de los artículos; así podremos *establecer las tendencias* que muestran las líneas de trabajo de los textos publicados.

Metodología

En la primera fase de nuestra investigación, el método que hemos utilizado para analizar la producción científica en el ámbito de la educación ambiental es el bibliométrico. Esta metodología requiere el uso de indicadores cientimétricos y se manifiesta como la más adecuada para conocer, analizar y evaluar la producción científica, puesto que nos ofrece información sobre varios aspectos, tales como la productividad, la multiautoría, el análisis de contenido, los grupos de investigación, etc. (Flores Buils et ál., 2010).

La cienciometría se encarga de medir y analizar la ciencia y supone un interesante campo de gestión del conocimiento. Esta disciplina se interesa por el avance de la ciencia en sus aspectos cuantitativos y permite analizar el desarrollo de los ámbitos de conocimiento y las disciplinas que los integran, así como la productividad, las tendencias de los paradigmas científicos, etc. Se puede considerar que quedaría prácticamente englobada dentro de la bibliometría-informetría.

La frontera entre ambas disciplinas es bastante difusa y, en algunos casos, las cuestiones que las diferencian son mínimas. Para Spinak (1998, p. 1), por ejemplo, «la

bibliometría trata con las varias mediciones de la literatura, de los documentos y otros medios de comunicación, mientras que la cienciometría tiene que ver con la productividad y utilidad científica». A partir de 1987, ambas quedarían encuadradas dentro de la informetría, que se considera «una disciplina instrumental de las ciencias de la información cuyo objeto de estudio son los datos (información), la información social que se obtiene y utiliza en todos los campos de la actividad del hombre» (Araujo y Arencibia, 2002, p. 1).

La ventaja de este método de análisis de la información es que, como afirma Polanco (1997, p. 1), «el conocimiento por el cual nos interesamos no es el conocimiento subjetivo, es decir, aquel que posee cada uno de nosotros como *know-how* (o *expertise*). Es el *conocimiento objetivo* en el sentido de Popper (1979)». En particular, aquel que es objeto de las publicaciones científicas y sobre el cual podemos trabajar a partir de artículos científicos y patentes (*data-texts*). Para otros autores, «el manejo de la cienciometría como técnica de medición encaja con una serie de datos cuantitativos, pero no cualitativos» (Acevedo Pineda, s.f., p. 1).

En función de estas consideraciones, hemos pensado que, para nuestro estudio, un *primer análisis cuantitativo basado en indicadores ciencimétricos* sería una herramienta interesante que nos permitiría realizar observaciones rigurosas sobre la situación del ámbito de conocimiento objeto de nuestra investigación.

En esta primera fase, se procedió a revisar todos los números y artículos de las revistas seleccionadas desde el año 2001 al 2010 para identificar los artículos centrados en la educación ambiental y el desarrollo sostenible.

Utilizando una ficha como instrumento de trabajo, se abordaron inicialmente tres elementos significativos de los textos: título, palabras clave y resumen. Esta información nos permitió identificar los artículos y *establecer una primera secuencia temporal de la producción científica en este campo*.

Posteriormente, *la segunda fase de la investigación, de corte cualitativo*, se diseñó como un proceso en tres pasos, tal como se recoge en la Tabla 1.

TABLA 1. Pasos de la segunda fase de la investigación

1. Establecer los conceptos incluyentes para identificar el conocimiento contenido en los documentos.
2. Identificar los términos significativos relacionados con tales conceptos que aparecen en los textos.
3. Agrupar dichos términos en familias de significado para representar los temas principales.

Nos hemos basado en el *análisis de contenido de los resúmenes*, al considerar que sintéticamente ofrecen la información esencial al respecto. Una lectura exhaustiva permitió identificar los términos significativos que, en cada caso, se correspondían con los conceptos incluyentes de nuestra ficha de trabajo. Con ello hemos podido ahondar en el contenido de los diferentes discursos, detectando elementos y relaciones que estaban presentes en los distintos textos y *agrupando estos conceptos en clases o clusters para representar los temas principales*.

Muestra

Considerando el interés por el tema, la variedad de enfoques y el índice de impacto de las revistas españolas de ciencias sociales (*In-recs*), se procedió a la selección de la muestra. Dentro de los distintos índices existentes, decidimos trabajar con el índice acumulativo de los años 2000-09, ya que prácticamente coincidía con el período que hemos analizado. Igualmente, en una primera aproximación nos centramos en las revistas del primer cuartil. De entre ellas hicimos una segunda reducción de acuerdo con el área de interés. Pretendíamos que estuvieran representadas revistas de contenido más teórico junto a otras con un carácter experimental mayor.

De este modo, la muestra quedó compuesta por *ocho revistas* de reconocido prestigio y tradición. Se llegó a ello mediante un sistema de muestro no probabilístico, para algunos autores *intencional* u *opinático* (Latorre et ál., 1995) en el cual «la muestra representativa de la población no se extrae de forma aleatoria (como en la encuesta estadística) sino de forma intencional: seleccionando a las personas según la relación que estas guarden con el objeto de estudio» (Rodríguez y Varas, 1997, p. 336). En nuestro caso, en lugar de individuos fueron seleccionadas las siguientes revistas:

- *Revista de Educación*
- *Revista Iberoamericana de Educación*
- *Pedagogía Social*
- *Revista Española de Pedagogía*
- *Bordón*
- *Revista de Investigación Educativa*
- *Enseñanza de las Ciencias*
- *Teoría de la Educación*

Instrumentos

Para la recogida de datos, se elaboró una ficha que fue validada mediante juicio de expertos. Se hizo llegar una primera versión de esta a un grupo de expertos seleccionados previamente por su vinculación y trayectoria en el campo de la educación ambiental. Acto seguido, se modificó la ficha de acuerdo con lo indicado por dichos expertos y se realizó un primer ensayo piloto con una única revista.

Los *conceptos incluyentes* se establecieron mediante un grupo de discusión y se reflejaron en la ficha de trabajo, con el objetivo de que, durante el proceso posterior de análisis de los textos, pudiésemos identificar una serie de *términos significativos* que los explicitan (por ejemplo, para el concepto «desarrollo sostenible» han aparecido términos como «sostenibilidad», «límites», «calidad de vida», «huella ecológica», «cambio global», «globalización», etc.). Estos términos permiten un análisis más detallado de los contenidos y tendencias que reflejan los artículos.

Resultados

La investigación nos ha permitido obtener información de distinto signo, siempre relevante, sobre los siguientes aspectos:

- *Productividad diacrónica.* Cantidad de artículos publicados y distribución temporal.
- *Tipología básica.* Sistematización de los artículos atendiendo a las siguientes categorías: *ensayos*, *investigaciones* (artículos que ofrecen conclusiones fruto de un trabajo realizado mediante un proceso científico) y, finalmente, *estudios*.
- *Temática.* Hemos podido detectar, a través de los «términos significativos» aquellos temas más relevantes para los grupos de investigación de las cinco universidades implicadas en nuestro estudio, muchos de ellos de carácter isomórfico, que se pueden asociar en grupos o familias. La Tabla IV permite conocer con más detalle los ámbitos de interés que han aparecido en el análisis de contenido de los documentos.
- *Productividad personal e institucional.* El estudio nos ha permitido desglosar la productividad identificando el número de trabajos publicados

por un mismo autor a lo largo del período tratado así como el número de autores firmantes. Estos datos contribuyen, sin duda, a reconocer las redes y grupos de trabajo más significativos en el campo. Hemos podido recoger también las instituciones a las que pertenecen los autores, lo que nos permite rastrear la consistencia de las líneas de investigación en cada contexto.

Productividad diacrónica

En cabeza del ránquin por número de artículos publicados, como se recoge en la Tabla II, destacan significativamente dos revistas: la *Revista de Educación* y la *Revista Iberoamericana de Educación*, con 17 y 11 artículos respectivamente.

TABLA II. Artículos publicados sobre educación ambiental

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Totales
Revista de Educación	4	0	2	0	1	0	0	0	10	0	17
Revista Iberoamericana de Educación	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	11
Pedagogía Social	1	0	0	1	0		1	0	0	1	4
Revista Española de Pedagogía	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	3
Bordón	0	0	1	0	0	0	1	0	1	-	3
Teoría de la Educación	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	4
Enseñanza de las Ciencias	0	0	0	2	1	0	0	1	1	3	8
RIE	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	3
Total	5	2	4	4	3	12	2	3	14	4	53

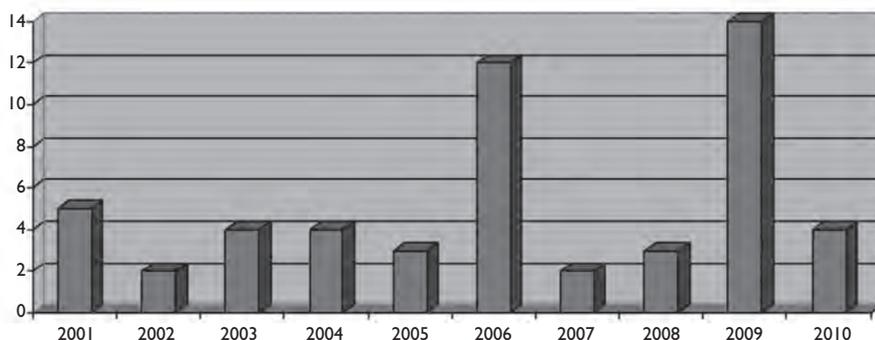
Desde el punto de vista de la tasa de artículos sobre el tema, entre el total de los publicados, (datos que se ofrecen en la Tabla II), lo primero que llama la atención es que el porcentaje es bajo, siempre inferior al 2%, excepto en los años 2006 y 2009, con un 3,9% y un 5,4%, respectivamente. Estos aumentos, significativos pero aislados, se corresponden con la aparición de números extraordinarios o monográficos sobre temas de educación ambiental en alguna de las revistas analizadas.

TABLA III. Tasa anual de artículos sobre educación ambiental en las revistas analizadas

Año	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
N.º total	255	265	245	253	251	305	245	224	258	243
N.º EA	5	2	4	4	3	12	2	3	14	4
%	1,9	0,7	1,6	1,6	1,2	3,9	0,8	1,3	5,4	1,6

Por lo que respecta a la productividad, la Figura 1 permite apreciar visualmente que, en comparación, los mejores fueron los años 2006, con dos números especiales dedicados a la educación ambiental por la *Revista Iberoamericana de Educación*, y 2009, fecha en que apareció un número extraordinario de la *Revista de Educación*.

FIGURA I. Productividad diacrónica

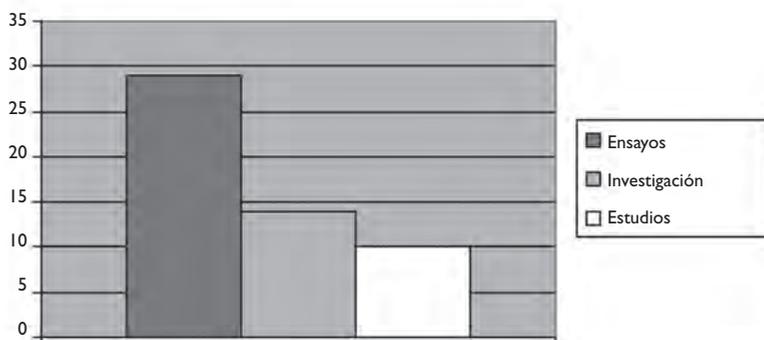


Parece evidente que la producción de publicaciones en España sobre asuntos de educación ambiental no se ajusta al modelo de crecimiento exponencial constatado por Price (1973) para la información científica. Ni tampoco la evolución de las publicaciones coincide con las fases establecidas por este mismo autor; a saber: precursoras, crecimiento exponencial, crecimiento lineal y colapso del campo científico.

Tipología de los artículos

Respecto a la tipología de los artículos, los más comunes son los ensayos de carácter teórico, con un total de 29 artículos registrados, seguidos de las investigaciones y los estudios. En el Figura 11 se aprecian muy claramente las diferencias entre las tres categorías; de estas, la de estudios es la menos frecuente.

FIGURA II. Número de artículos según su tipología



Se observa una clara tendencia de los autores a comunicar su trabajo mediante la disertación, hecho este que se acentúa en los números extraordinarios publicados tanto en la *Revista de Educación* como en la *Revista Iberoamericana de Educación*. Ni siquiera la suma de investigaciones y estudios –estos últimos de aparición menos frecuente– llega a alcanzarlas en número. Se echan en falta experiencias educativas, sección presente en alguna de las revistas analizadas que, sin embargo, no cuenta con artículos en el área que hemos estudiado.

Tema

El análisis de contenido a partir de los conceptos incluyentes nos permitió detectar los principales temas que fueron apareciendo en los textos a lo largo de la década. Estos, que se muestran en la Tabla IV, se clasificaron en la ficha de recogida de datos mediante lo que hemos llamado «términos significativos», después agrupados en familias.

TABLA IV. Conceptos incluyentes y términos significativos

Conceptos incluyentes	Términos significativos detectados en los textos
Educación ambiental	<i>Innovación educativa, planes de estudio, proyecto educativo, propuestas didácticas, ambientalización curricular, reforma educativa, competencias básicas, convergencia europea...</i>
Desarrollo sostenible o sostenibilidad	<i>Desarrollo local, global, humano, economía, mercado, límites...</i>
Medio ambiente	<i>Contaminación, problemática ambiental, equilibrio ecológico, pobreza...</i>
Globalización	<i>Crisis, pobreza, consumo, mercado, cultura globalizada, planteamientos «globales»...</i>

Ética ambiental	Valores, deuda social, equidad, educación moral, responsabilidad, límites, actitudes ambientales, género, educación moral...
Documentos internacionales	Carta de la Tierra, Declaración del Milenio, Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, Agenda 21...

A continuación, el análisis de los *términos significativos* nos permitió identificar algunos *centros de interés* y encontrar ciertas *tendencias* en los artículos, que marcan la evolución de la educación ambiental a lo largo de la década.

En cuanto al primer aspecto, hemos podido constatar la *imbricación patente en todos los artículos entre educación ambiental y desarrollo sostenible*, hipótesis que ya habíamos considerado al inicio del trabajo y que es una constante en los textos analizados. Al mismo tiempo, uno de los conceptos con mayores términos asociados es *educación*. Los artículos, si bien tienen como tema central la educación ambiental, relacionan esta con la educación para la ciudadanía, la educación moral, la intercultural... De igual modo, aparece de forma relevante en la mayoría de los textos la referencia a la *ética ambiental* (valores, equidad, responsabilidad, límites...).

Por lo que respecta a las *tendencias*, se mantiene a lo largo de la década la disposición a incorporar las *cuestiones económicas* en los artículos (pobreza, mercado, consumo...), así como también es destacable el hecho de que casi todos los artículos de este período aborden los aspectos sociales y culturales que afectan al tema objeto de estudio; en cambio, la referencia a los aspectos naturales y el conservacionismo queda reducida a un único artículo. Este hecho se puede interpretar como una muestra de una tendencia al afianzamiento del carácter interdisciplinar y complejo de este movimiento educativo, pues se trata de enfoques que aparecen al principio de la década y se mantienen a lo largo de ella. Igualmente, encontramos que se tiende a estructurar el discurso en torno a *las interdependencias* entre distintos campos de conocimiento y acción, agentes sociales, formas culturales..., con referencias explícitas al fenómeno globalizador.

En casi todos los casos queda patente la gran *dimensión transformadora* de la educación ambiental para el desarrollo sostenible de nuestras sociedades; una educación que, según reflejan los artículos analizados, amplía la capacidad de las personas para reconocer los problemas del medio que los rodea, las relaciones que se producen en él y los recursos a su alcance para pasar a la acción.

Productividad personal e institucional

En el apartado «autores» hemos ido registrando los nombres de los firmantes de cada artículo, para localizar a aquellos que han sido más productivos durante este período. Contabilizamos para ello el número de firmas, independientemente de si se trataba de un autor único o de si se escribía en coautoría. Tampoco tenemos en cuenta el orden de la firma, pues consideramos como autores, en igualdad, a todos aquellos que firman un trabajo.

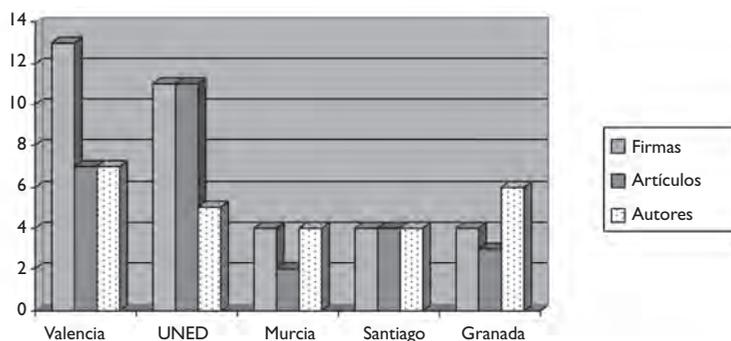
El análisis de la productividad personal es un indicio de la dedicación de los autores a difundir los resultados de su investigación. Según la clasificación de Price (1973), no hemos encontrado ningún *gran productor* (10 artículos o más), tan solo *medianos productores* (entre dos y nueve artículos), dos de ellos con cinco y cuatro artículos respectivamente. Asimismo, hemos identificado un grupo de autores de prestigio internacional reconocido en el campo, con dos artículos cada uno.

El porcentaje de artículos de autor único, un 62,96%, se encuentra directamente relacionado con el número de ensayos teóricos. La multiautoría es más frecuente cuando se trata de trabajos empíricos realizados por grupos de investigación.

Por otra parte, los resultados han permitido valorar la productividad de las instituciones a las que pertenecen los autores. Tras realizar un escrutinio general en el que se asignó a cada institución los artículos de sus correspondientes autores, se constata que, aun existiendo otras instituciones que cuentan con grupos de trabajo e investigación en el ámbito de la educación ambiental, la universidad es la que más produce.

En la Figura III se muestran las cinco universidades a las que pertenecen los autores de los artículos identificados en las revistas de nuestro estudio.

FIGURA III. Producción institucional



Destacan las universidades de Valencia y UNED –en el caso de esta última representada por la Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible– tanto por su número de firmas como por el de artículos y autores. Pero también las universidades de Granada, Murcia y Santiago ocupan un lugar importante.

Respecto a los autores, es preciso señalar que la mayor parte de ellos son profesores de universidad, aunque, también, una minoría desempeña sus funciones docentes en la enseñanza media o está vinculada a algún tipo de organización o institución implicada en temas de medio ambiente. En estos últimos casos, la autoría de los artículos se comparte con profesorado universitario.

Conclusiones

Los resultados de la investigación muestran *una educación ambiental* bien asentada en nuestro mundo científico, *orientada preferentemente al desarrollo sostenible* y que ha alcanzado una madurez que la consolida como línea de investigación en las universidades españolas de Granada, Murcia, Santiago, UNED y Valencia. Sin duda, los artículos publicados están contribuyendo a configurar un escenario favorable para el futuro en esta dirección, desde cuya perspectiva, la educación, como defiende Murga (2009), no puede limitarse a facilitar competencias sino que ha de trabajar aspectos referidos a la ciudadanía ambiental y a una comunidad de vida respetuosa con los principios de equidad y justicia. Por todo ello, el desarrollo de este corpus teórico se nos aparece como una tarea dinámica, abierta, que, a resultas del análisis realizado, entendemos que se debería seguir incentivando.

Sin embargo, como punto débil, se detecta *una falta de difusión de experiencias de buenas prácticas y de investigaciones empíricas y aplicadas*. Esto podría deberse a una escasez de realizaciones en este campo (cosa poco probable desde nuestra experiencia) o tal vez a las dificultades propias de los requerimientos de las revistas científicas, que a veces llevan a muchos expertos a derivar sus artículos hacia publicaciones menos especializadas (máxime las de quienes trabajan en los primeros niveles de la educación formal y en la no formal, sectores donde existen numerosas y riquísimas experiencias en este campo).

Por otra parte, el hecho de que *solamente cinco universidades españolas ofrezcan difusión de su producción científica relevante en este campo* invita a la reflexión. Las pruebas recogidas en este artículo ponen de manifiesto la necesidad

de una mayor difusión científica de la rica experiencia existente en este campo educativo. Habría que alentar, en nuestra opinión, una mayor presencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las líneas de investigación vigentes en el espacio de la Educación Superior en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- CALLON, M. ET AL. (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea.
- FLORES BUILS, R. ET AL. (2010). La orientación educativa en la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Un estudio diacrónico y sincrónico (1990-2006). *Bordon*, 62 (1), 49-59.
- GARFIELD, E. (1977). *Essays of an information science*. Philadelphia: ISI Press.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- MURGA MENOYO, M. A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, 239-262.
- NOVO, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-217.
- PRICE, D. J. S. (1973) *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- RUBIO, M. J. Y VARAS, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.

Fuentes electrónicas

- ACEVEDO PINEDA, E. B. (s.f.). *Lo que la ciencia no alcanza a medir*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/elsa6.htm>
- ARAUJO RUIZ, J. A. Y ARENCINBIA J. R. (2002). Informetría, bibliometría y ciencia: aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352002000400004&script=sci_arttext

- POLANCO, X. (1997) Infometría e ingeniería del conocimiento: Exploración de datos y análisis de la información en vista del descubrimiento de conocimientos. En H. JARAMILLO Y M. ALBORNOZ (Comps.), *El universo de la medición: La perspectiva de la ciencia y la tecnología* (335-350). Bogotá: Colciencias-Ricyt; Tercer Mundo. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/polanco4.htm>
- SPINAK, E. (1998). *Indicadores cuantitativos*. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol9_s_01/sci07200.htm

Dirección de contacto: María Novo Villaverde. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Senda del Rey, 7; 28040, Madrid, España. E-mail: mnovo@edu.uned.es



Ensayos e informes

Evaluación de la inserción laboral de los participantes en la Formación Profesional para el empleo en Asturias

Evaluation of the Employment of Participants in Vocational Training in Asturias

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-146

Mario de Miguel Díaz

José Luis San Fabián Maroto

José Luis Belver Domínguez

Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Oviedo, España.

Mari Cruz Argüelles Laviana

Universidad de Oviedo. Equipo de Investigación Canella. Oviedo, España.

Resumen

En este artículo se describen el proceso metodológico y los resultados obtenidos en la evaluación de impacto de los niveles de inserción laboral de los participantes en las actividades formativas promovidas por el Plan de Formación Profesional para el Empleo (FPE) en el Principado de Asturias durante el período 2001-07. El estudio se estructura en tres apartados. En primer lugar, se realiza una breve referencia al contexto en el que surge la investigación y se describe el marco teórico que justifica el estudio. En una segunda parte, se exponen los objetivos del estudio orientados a evaluar los niveles de impacto del programa de formación mediante diversas tasas de inserción laboral, así como la metodología utilizada –encuestas y consulta directa en la base informática de la vida laboral (GISS)- para obtener los indicadores oportunos tanto de forma global como en relación con las familias profesionales y las especialidades formativas. Finalmente, se presentan los resultados y se analizan los cambios que se constatan a lo largo de los años tanto en el perfil de los sujetos que participan en las acciones formativas del FPE como en las tasas de inserción laboral obtenidas anualmente durante todo el período analizado. Igualmente se efectúa un análisis comparativo de los resultados con los datos de

trabajos realizados en las comunidades autónomas de Cataluña y País Vasco. El estudio concluye con una síntesis global de los resultados, así como con un análisis comparado en función de las diversas variables utilizadas. Finalmente, se incluyen algunas propuestas de mejora para el desarrollo de este tipo de programas y de futuros procesos de evaluación en este campo.

Palabras clave: educación y empleo, promoción ocupacional, inserción laboral, formación para el empleo, programas de empleo, oportunidades de empleo.

Abstract

This article describes the methodological process and the results of an impact assessment concerning the level of employment of participants in vocational training activities run under the FPE Vocational Training Plan in the Principality of Asturias from 2001 to 2007. The study is divided into three sections. First, a brief reference is made to the context of the research and the theoretical framework underlying the study. The second section describes the objectives of the study, which are to estimate the levels of impact of the training programme (through a variety of job placement rates) and the methodologies used (through surveys and direct consultation of the GISS career database) in order to find appropriate overall indicators and indicators zeroing in on particular occupational groups and specialty training. The results are presented together with a discussion of the changes detected over the years both in the profile of vocational training participants and in the job placement rates reached for each year of the period under review. There is also a comparative analysis of these results and data from work in the regions of Catalonia and the Basque Country. The study concludes with an overall summary of the results obtained and a comparative analysis based on the different variables used. Lastly, some proposals are included for improving both the development of programmes such as this and future assessment processes in this field.

Key words: education and work, occupational outreach, job placement, job training, employment programmes, employment opportunities.

Introducción

En el año 2000 el Principado de Asturias, a través de la Consejería de Trabajo y Promoción de Empleo, asumió las funciones y servicios relativos a la gestión de la Formación Profesional para el Empleo (FPE). Este traspaso de competencias a la comunidad autónoma planteó la necesidad de evaluar de manera sistemática este tipo de formación

que hasta entonces había gestionado y supervisado el antiguo Instituto Nacional de Empleo (INEM) de forma centralizada desde Madrid.

Ese mismo año se estableció un Convenio Marco de Colaboración entre el Gobierno del Principado de Asturias y el Equipo de Investigación Canella¹ de la Universidad de Oviedo para llevar a cabo un proyecto dirigido a la evaluación externa de las acciones formativas del Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, con el fin de mejorar la calidad de este tipo de formación. La finalidad del encargo se concretó en estos términos: «Realizar una evaluación externa que permita cubrir los déficits de información cualitativa y cuantitativa que la Administración del Principado tiene respecto a la calidad de las acciones formativas implementadas a través del Plan FPE». De forma específica, se demandaba información contrastada sobre: a) el nivel de acreditación de las entidades y centros colaboradores en función de los recursos y las actividades formativas realizadas, b) el grado de satisfacción de los implicados en las actividades formativas financiadas por el Plan FPE y c) el impacto de las acciones formativas en la inserción laboral de los participantes. En trabajos anteriores (de Miguel y San Fabián, 2003; de Miguel, San Fabián, Belver et ál., 2011) ya hemos dado cuenta de las evaluaciones realizadas para cumplimentar los dos primeros objetivos del convenio. En el presente trabajo ofrecemos los resultados de la investigación del tercero: *la evaluación del impacto de la formación en la inserción laboral*.

Antecedentes

Uno de los objetivos de los planes y programas de formación para el empleo es lograr la mejora de la empleabilidad de los trabajadores desempleados y así potenciar su integración o reinserción en el mercado de trabajo, especialmente la de las personas que presentan mayores dificultades de inserción laboral, como reza en los distintos acuerdos nacionales e internacionales. La actual situación socioeconómica mundial y

⁽¹⁾ El Equipo de Investigación Canella de la Universidad de Oviedo, dirigido por Mario de Miguel Díaz y José Luis San Fabián Maroto, está formado por un grupo de expertos –entre los que se encuentran los autores de este artículo– con experiencia en la realización de estudios en los siguientes ámbitos: evaluación de planes y programas sociales y educativos, formación y evaluación del profesorado, gestión y evaluación de instituciones educativas, rendimiento académico del alumnado, análisis y seguimiento de la formación para el empleo (ocupacional), y modelos y diseños de investigación en el ámbito social y educativo.

el complejo panorama que presenta la formación para el empleo afectan a la manera de llevar a cabo su evaluación y la convierten en un aspecto central dada su importancia para la reactivación económica.

En este escenario, es posible identificar diversos enfoques y propuestas evaluativas sobre el ámbito de la formación para el empleo (Perales, 2000). Los modelos de evaluación utilizados en este campo se pueden agrupar de acuerdo con tres tipos: a) modelos que establecen como criterio de clasificación la unidad sobre la que se producen los efectos de la formación (Jornet et ál., 2001); b) modelos que toman como criterio el concepto de calidad que se persigue evaluar (Perales, 2000); y c) modelos específicos de formación para el empleo, que nacen de identificar los planes de evaluación tomando como referencia una estructura basada en los siguientes criterios: *objeto de evaluación, finalidad de la evaluación y control* (Jornet, González Such y Pérez Carbonell, 1996; Jornet, 2000; Perales, 2000).

Siguiendo esta clasificación, Perales (2000) adaptó el tercer tipo al ámbito de la formación para el empleo y, entre otros aspectos, señala que el enfoque más utilizado en el campo es el denominado «planes de evaluación de programas como herramienta de acción sociopolítica», cuyo objetivo es comprobar la efectividad de esta formación como política activa para el empleo.

Ahora bien, la revisión de los trabajos que evalúan el impacto de la formación para el empleo en el contexto nacional nos ha permitido constatar que existen diferentes estrategias y procedimientos metodológicos en las diversas comunidades autónomas. Entre ellas queremos destacar especialmente los llevados a cabo en Cataluña y País Vasco dado que presentan una gran similitud con nuestro trabajo, tanto por la metodología que utilizan como por el período analizado.

Como hemos destacado, la mayoría de los estudios de evaluación de la formación para el empleo se orientan a comprobar su efectividad como política activa para el empleo y no suelen incluir indicadores sobre la calidad de la formación impartida. En el caso particular del contexto asturiano, sí se incluyen este tipo de indicadores que, junto con otras dimensiones de análisis, dan cuerpo a lo que hemos denominado «Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias» (de Miguel, San Fabián, Belver et ál., 2011), tal como se refleja en el esquema adjunto (Figura 1).

FIGURA I. Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias



Planificación del estudio

Objetivos

Este estudio se centra en la tercera línea del modelo, orientada a investigar *el nivel de inserción laboral* de los participantes en las *acciones formativas* durante el período comprendido entre enero de 2001 y diciembre de 2007, así como a analizar su relación con diferentes variables personales y sociales de los participantes. Para ello, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- *Conocer el nivel de inserción laboral* de los participantes en las acciones formativas del Subsistema de Formación Profesional para el Empleo en Asturias (2001-07).

- *Efectuar un análisis comparado* de los resultados obtenidos a lo largo de los años objeto de estudio.
- *Detectar puntos débiles y puntos fuertes* de las acciones formativas realizadas.

Metodología

Diseño del trabajo

El estudio realizado se enmarca dentro del enfoque evaluativo denominado «Evaluación como herramienta de acción sociopolítica». La finalidad de este modelo es analizar las consecuencias sociales y económicas que ha tenido el desarrollo de un programa de formación para el empleo, lo que implica analizar su eficacia en función de sus objetivos socioeconómicos (Perales, 2000). No obstante, su orientación es mixta, en tanto que busca rendir cuentas sobre el programa y además mejorarlo, fundamentalmente a partir de la reformulación y adaptación de la planificación anual de las acciones. En el contexto nacional es frecuente que se desarrolle este tipo de evaluaciones, ya sea mediante agentes externos o de forma interna, para rendir cuentas a los organismos financiadores de estas políticas y programas.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo que hemos realizado se puede clasificar como un estudio selectivo basado en datos recogidos mediante documentos y encuestas. El proceso se inicia con el envío por parte de la Consejería de Trabajo y Promoción de Empleo (2001-03), y posteriormente por la de Educación y Ciencia (2004-07), al Equipo de Investigación Canella del listado anual de los participantes en las diferentes acciones formativas. Una vez revisadas las bases de datos, se realizan una serie de filtros con el fin de detectar posibles errores, tales como el duplicado de alumnos en un mismo curso, errores en el DNI, etc. Tras depurar estas incidencias, se inicia el proceso de recogida de información mediante dos técnicas que se describen a continuación.

Instrumentos de recogida de información

En un primer momento se elaboró una *encuesta en formato digital* para realizar entrevistas telefónicas al alumnado participante a los seis y 12 meses de haber concluido su formación. Esta técnica se ha utilizado para realizar el seguimiento del alumnado a lo largo de 2001 y 2002 (véase Tabla 1).

TABLA I. Estructura de la encuesta

PARTICIPANTES	DIMENSIONES	N.º ÍTEMS
Todos	I. Identificación	2
	II. Situación laboral	6
	III. Formación recibida en el programa y formación posterior	10
	V. Empleo desde el fin de la formación	6
Ocupados	IV. Condiciones laborales	12
Desempleados e inactivos	VI. Situación personal desde el fin del programa	2
Todos	Variables de clasificación: sexo, edad, nivel de estudios, etc.	8

A partir del año 2003, la recogida de información se llevó a cabo mediante la *consulta directa de la Vida Laboral* del alumnado participante en la base informática de la Seguridad Social denominada GISS (Gerencia Integrada de la Seguridad Social), previa autorización para su uso.

Los Informes de Vida Laboral contienen una serie de conceptos y denominaciones que forman parte de la terminología propia del GISS relativos a los contratos registrados, como son: régimen de cotización, provincia, fecha de alta y baja, tipo de contrato, grupo de cotización y días cotizados.

Para organizar esta información se elaboró un programa informático, que recoge, en una primera parte, datos de identificación de los sujetos (nombre y apellidos, DNI, denominación del curso realizado, especialidad formativa y centro formativo de referencia) y en una segunda parte, los datos correspondientes a su Informe de Vida Laboral.

Tratamiento de la información

El procedimiento realizado para evaluar la inserción laboral de los participantes es el siguiente:

- La información recabada a través de la entrevista telefónica (2001 y 2002) o del programa informático (años sucesivos) se vuelca automáticamente en una base de datos vía web, que servirá posteriormente para llevar a cabo los análisis *descriptivos* y *diferenciales*.
- Finalmente, se elabora el informe de resultados anual para su remisión a la consejería. No obstante, antes de la elaboración del informe definitivo, se realiza

un envío previo a principios de cada año con los datos globales en soporte informático con el fin de que la Administración disponga de los datos básicos a la hora de planificar las acciones formativas del año siguiente. De esta manera se hace posible uno de los objetivos de este estudio: *servir de utilidad para la toma de decisiones en la planificación de la programación del año siguiente.*

En el diagrama adjunto se especifica el proceso llevado a cabo (Figura II):

FIGURA II. Seguimiento de la inserción



Análisis del perfil de los participantes en las acciones formativas

Los principales objetivos de este parte del estudio han sido dos: analizar si han existido cambios en el perfil de los sujetos que participan en la actividad formativa y evaluar si han mejorado los resultados en la inserción a lo largo de los años.

Distribución general de las poblaciones y muestras

La población de alumnado que participa en las *acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados* entre enero de 2001 y diciembre de 2007 en Asturias asciende a un total de 101.793. Partiendo de esta población, se ha obtenido una muestra final de 85.750, es decir, se ha realizado el seguimiento de la inserción laboral al 84,24% de la población total.

TABLA II. Comparativa de poblaciones y muestras (2001-2007)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Población (f)	13.949	12.267	13.667	14.999	15.449	17.114	14.348	101.793
Muestra (%)	32,55%	47,91%	98,32%	99,89%	100%	100%	100%	84,24%

Distribución por sexo

En los años 2001 y 2002, el porcentaje de alumnado entrevistado mayor es el colectivo de mujeres, 60,73% y 55,69% respectivamente. En 2003, la distribución por sexo no varía respecto a años anteriores, aunque los porcentajes entre mujeres y hombres están más equilibrados (52,03% y 47,97% respectivamente). En los años 2004 y 2005, se sigue manteniendo el mismo equilibrio (52,51% y 47,49% en 2004 y 51,71% y 48,29% en 2005). En el año 2006, el porcentaje de mujeres vuelve a ser mayor que el de hombres (54,60% y 45,40% respectivamente), por lo que disminuye el equilibrio que se venía manteniendo en los últimos años. Lo mismo ha sucedido en el año 2007, cuando las mujeres representan el 55,19% de la muestra, mientras que los hombres se sitúan en un 44,81%. Como podemos observar, el colectivo de mujeres es más numeroso a lo largo de los años objeto de estudio, hecho que puede explicarse, entre otros motivos, por las mayores dificultades que las mujeres encuentran a la hora de acceder al mercado laboral, lo cual las lleva a prolongar su formación.

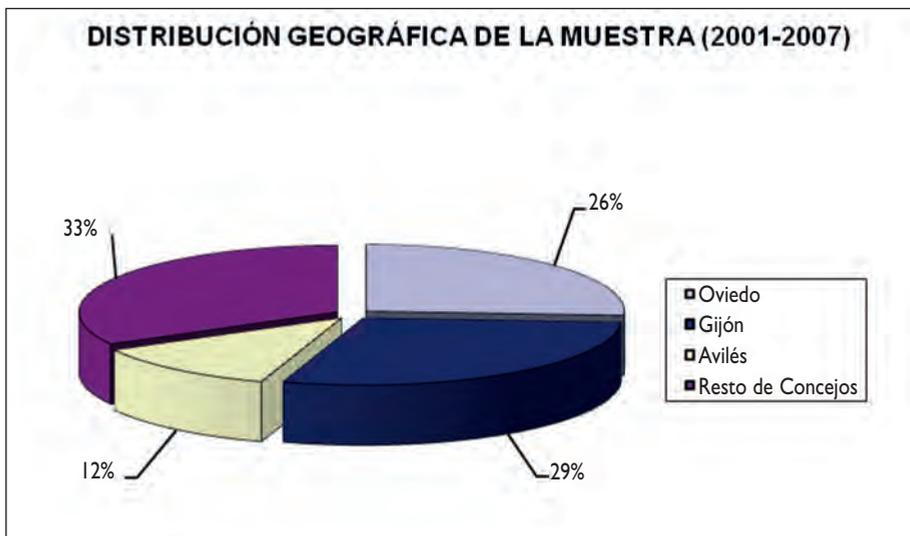
TABLA III. Distribución por sexo de las muestras (2001-2007)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Hombres	37,92%	44,07%	47,97%	47,49%	48,29%	45,40%	44,81%
Mujeres	60,73%	55,69%	52,03%	52,51%	51,71%	54,60%	55,19%

Distribución en función de su situación geográfica

Los participantes en la muestra se hallan mayoritariamente en la zona central de Asturias, correspondiente a los concejos de Gijón (29%), Oviedo (26%) y Avilés (12%).

GRÁFICO I. Distribución geográfica de la muestra (2001-2007)



Resultados de inserción

Datos de inserción globales

En cuanto al nivel de ocupación del alumnado participante, es importante destacar la clara tendencia positiva del *índice de inserción* durante los años 2001-06. En el año 2001 el índice obtenido fue de 58,95%, y en años posteriores es sensiblemente más

elevado. Finalmente, alcanza un 75,24% en el año 2006. Dicha tendencia se ha visto alterada en el año 2007, cuando el porcentaje de personas ocupadas desciende a un 72,48%.

TABLA IV. Comparativa de nivel de ocupados (2001-2007)

		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
MUESTRA (f)		4.541	5.877	13.438	14.983	15.449	17.114	14.348
Situación laboral	Ocupados	58,95%	60,44%	64,99%	67,49%	68,63%	75,24%	72,48%
	No ocupados	41,05%	39,56%	35,01%	32,51%	31,37%	24,76%	27,52%

Datos de inserción según variables

Inserción por familias profesionales

Las familias profesionales con mayores índices de inserción a lo largo de los años objeto de estudio se corresponden con: Transportes y Comunicaciones, Comercio, Industrias Químicas, Mantenimiento y Reparación, Edificación y Obras Públicas, Industrias Gráficas, Industrias Alimentarias, y Seguridad y Medioambiente. Los menores índices aparecen en Formación Complementaria, Artesanía e Industrias Textiles de la Piel y el Cuero.

En la tabla adjunta se señalan con (+) las familias que aparecen entre los tres primeros puestos cada año y con (-) las que aparecen en los tres últimos.

TABLA V. Índices de inserción por familias profesionales

FAMILIA PROFESIONAL	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 ²
Transportes y Comunicaciones	56,52% (+)	80,95% (+)	84,04% (+)	82,26% (+)	81,16% (+)	87,73% (+)	78,47%
Comercio	50,68%	77,87% (+)	83,11% (+)	71,10%	80,62% (+)	88,45% (+)	81,47% (+)
Industrias Alimentarias	56,25%	60,78%	78,40% (+)	74,88%	73,71%	80,76%	80,93% (+)
Fabricación de Equipos Mecánicos, Eléctricos y Electromecánicos	42,50%	77,23%	78,11%	75,41%	78,28%	86,23%	79,57%
Industria Química	55,88%	85,71% (+)	77,36%	76,39%	68,28%	82,95%	80,19%

FAMILIA PROFESIONAL	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007²
Industria Pesada y Construcciones Metálicas	46,85%	74,14%	75,71%	74,71%			
Producción, Transformación y Distribución de Energía	50,00%	50,00%	75,00%	61,90%	79,65%	83,41%	77,71%
Edificación y Obras Públicas	54,37%	74,72%	74,10%	78,39% ^(*)	76,65%	79,14%	74,26%
Industrias Gráficas	60,00% ^(*)	55,56%		72,73%	68,76%	76,39%	68,41%
Seguros y Finanzas	36,49%	57,03%	72,89%	71,53%			
Automoción	46,58%	69,01%	72,22%	66,30%			
Mantenimiento y Reparación	58,23% ^(*)	70,32%	70,52%	79,74% ^(*)	79,84% ^(*)	86,94% ^(*)	80,74% ^(*)
Montaje e Instalación	45,16%	50,49%	68,87%	71,48%			
Servicios a la Comunidad y Personales	48,73%	63,69%	68,04%	70,73%	73,92%	78,70%	80,04%
Sanidad	27,03% ^(*)	60,67%	67,99%	70,26%	70,91%	77,57%	75,70%
Docencia e Investigación	42,11%	55,56%	67,95%	68,24%			
Industrias de la Madera y el Corcho	47,06%	48,00%	64,83%	70,91%	67,08%	68,65%	63,50%
Turismo y Hostelería	43,01%	64,85%	63,81%	59,78%	66,08% ^(*)	71,45%	75,36%
Administración y Oficinas	29,87%	53,73%	63,37%	63,42%	63,63% ^(*)	75,36%	70,08%
Información y Manifestaciones Artísticas	29,63%	40,4% ^(*)	58,73%	52,17% ^(*)			
Artesanía	5,56% ^(*)	41,38% ^(*)	57,14%	53,38% ^(*)	50,88% ^(*)	58,01% ^(*)	57,78% ^(*)
Servicios a las Empresas	33,01%	50,62%	55,28%	62,59%			
Agraria	35,48%	52,63%	50,24% ^(*)	60,00%	68,04%	68,62% ^(*)	67,97%
Industrias Textiles de la Piel y el Cuero	25,93% ^(*)	36,36% ^(*)	50,00% ^(*)	61,36%	66,67%	60,42% ^(*)	61,54% ^(*)
Formación Complementaria		44,33%	40,96% ^(*)	47,73% ^(*)	67,37%	68,64%	57,14% ^(*)

Inserción por especialidades formativas

En relación con la inserción por especialidades formativas, se han ido produciendo variaciones a lo largo de los años objeto de estudio, aunque existen especialidades que mantienen un elevado índice de inserción, tales como Albañilería o Soldador de Estructuras Metálicas Ligeras.

⁽²⁾ En estos dos últimos años la clasificación de familias profesionales ha sufrido importantes modificaciones, razón por la cual no coinciden algunas de ellas.

TABLA VI. Índices de inserción más elevados por especialidades (2001 a 2007)

ESPECIALIDADES FORMATIVAS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Albañil	58,93%	78,43%	72,02%	73,75%	75,44%	74,07%	72,31%
Aplicaciones Informáticas de Gestión	24,79%					75,36%	
Auxiliar de Enfermería en Geriatria							73,85%
Conductor de Autobuses		86,09%					
Dependiente de Comercio		85,83%	90,57%		77,64%		
Diseño y Modificación de Planos en 3D y 2D					69,05%	74,64%	71,75%
Empleado de Oficina		55,28%	63,34%	57,77%			
Experto en Gestión de Salarios y Seguros Sociales						74,07%	71,87%
Iniciación a la Red de Internet	28,52%						
Ofimática	29,92%			57,87%			
Preencionista de Riesgos Laborales	47,59%	71,19%	61,52%	74,40%			
Soldador de Estructuras Metálicas Ligeras			75,24%	74,19%	77,17%	88,28%	75,95%
Técnico Auxiliar en Diseño Gráfico					67,26%		

Dentro de las especialidades con mayor representatividad, la de Albañil ha sido representativa durante los siete años estudiados, mientras que otras como Dependiente de Comercio o Empleado de Oficina no lo han sido tanto.

TABLA VII. Especialidades formativas con mayor representatividad en la muestra que obtienen mayores índices de inserción durante los siete años. Análisis comparado

ESPECIALIDAD FORMATIVA	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Albañil	*	*	*	*	*	*	*
Preencionista de Riesgos Laborales	*	*	*	*			
Dependiente de Comercio		*	*		*		
Empleado de Oficina		*	*	*			
Soldador de Estructuras Metálicas Ligeras			*	*	*	*	*

Las especialidades formativas con menores índices de inserción laboral incluyen una gran variedad de ocupaciones que difieren según los años. Entre ellas destaca la especialidad de Lencero Lavandero Planchador.

En el año 2001 se detectaron los índices de inserción menos elevados, los cuales se corresponden con las siguientes especialidades: Alfarero-Ceramista, Carpintero-Ebanista Artesano, Colocador de Ladrillo Cara Vista, Inglés Turístico: Agencia de Viajes, y Técnico de Sonido, pero ello puede deberse a la técnica de recogida de información empleada.

Tipos de contratos

En el caso del tipo de contrato más frecuente es difícil realizar la comparativa a lo largo de los años, debido a los distintos procedimientos utilizados para recoger la información (entrevista o Vida Laboral). No obstante, son los contratos temporales los que alcanzan el mayor porcentaje en todos los años objeto de estudio. Atendiendo a la evolución de los contratos en los últimos años, cabe destacar que el «eventual por circunstancias de producción a tiempo completo» ha obtenido siempre el mayor porcentaje, seguido de los contratos «por obra o servicio a tiempo completo» y «eventual por circunstancias de producción a tiempo parcial». Los contratos «eventuales por circunstancias de producción a tiempo completo» alcanzaron su cifra máxima en el año 2007 (24,70%), mientras que los contratos «eventuales por circunstancias de producción a tiempo parcial» fueron en descenso.

Análisis comparado entre las comunidades autónomas de País Vasco, Cataluña y Asturias

Sin ánimo de ser excluyentes y atendiendo fundamentalmente a la disponibilidad pública de los resultados, presentamos a continuación un análisis comparado entre nuestros datos y los recabados en las comunidades autónomas de Cataluña y País Vasco; en cada caso señalamos quién desarrolla el estudio y cuál ha sido la estrategia metodológica escogida.

TABLA VIII. Análisis comparado de los resultados de inserción de la formación para el empleo. (País Vasco-Cataluña-Asturias)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	TIPO DE EVALUACIÓN	METODOLOGÍA	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
País Vasco	Interna	Encuesta telefónica (6 meses)	57,20%	55,20%	58,50%	78,40% ³	71,30%	71,00%	70,90%
Cataluña	Interna	Consulta Vida Laboral (6, 9, 12 meses)				74,80%	70,90%		
Asturias	Externa	Consulta Vida Laboral (6, 9, 12 meses)	58,95%	60,44%	64,99%	67,49%	68,63%	75,24%	72,48%

Como se hace constar, solo la comunidad autónoma del Principado de Asturias ha realizado este tipo de estudios mediante una evaluación externa (Equipo de Investigación Canella), mientras que las comunidades de País Vasco y Cataluña presentan una evaluación interna. En relación con la técnica de recogida de información, nos encontramos con dos variantes: por un lado, la encuesta telefónica y por otro, la consulta de la base de la Seguridad Social, que -como ya hemos dicho- permite extraer gran variedad de información cuantitativa pero no dispone de información cualitativa importante en este tipo de estudios.

Por lo que se refiere a los niveles de inserción globales por año, se observa en primer lugar una coherencia entre los resultados del País Vasco y Asturias, con un incremento regular de los niveles de inserción entre los años 2001-06. La comunidad de Cataluña solo presenta resultados de los años 2004 y 2005. Respecto a la comparación interanual entre resultados obtenidos con una misma técnica de recogida de información, las diferencias no son significativas, aunque es la comunidad catalana la que alcanza mejores índices de inserción.

Es necesaria cierta prudencia a la hora de interpretar los niveles de inserción de la formación para el empleo de estas comunidades autónomas, puesto que tienen realidades socioeconómicas claramente diferentes. Si a esto le sumamos las distintas metodologías utilizadas, el nivel de complejidad a la hora de poder emitir un juicio sobre la idoneidad y eficacia de cada programa aumenta. En todo caso, consideramos que, de forma global, los resultados son notablemente positivos y justifican la apuesta continuada, tanto del Estado como de las diferentes autonomías, por este tipo de formación como pilar de las políticas

³⁾ Los datos del 2004 no son significativos dado el bajo número de cursos analizados.

activas de empleo, especialmente en el momento actual, en que la situación económica está conduciendo a un descenso acusado de los niveles de inserción.

Propuestas para mejorar el sistema de evaluación

A continuación sugerimos algunas propuestas para que se tengan en cuenta en futuras evaluaciones, que se refieren a nuevas variables que pueden ser contempladas y al establecimiento de relaciones entre ellas:

- Recoger información sobre las *frangas de edad de la población que participa en las acciones formativas del Subsistema de Formación Profesional para el Empleo*. Se sabe que hay determinados colectivos, tales como la población joven o las mujeres mayores de 40 años de edad que tienen especiales dificultades en el momento de acceder a un puesto de trabajo. Por ello, sería interesante recoger esta información y analizar las franjas de edad en las que las personas formadas obtienen mayores y menores índices de inserción laboral.
- Igualmente sería conveniente comprobar la inserción laboral de otros colectivos específicos, como personas con discapacidad, inmigrantes, población gitana, etc.
- Analizar *si el alumnado obtiene un empleo relacionado con la familia profesional o con la especialidad formativa en la que se ha formado* o si, por el contrario, la ocupación que desempeña no está relacionada con su formación. La falta de conexión entre las bases de datos que contienen esta información ha hecho imposible hasta ahora el desarrollo de este objetivo.
- Analizar la adecuación entre la oferta formativa, *las diferentes áreas formativas de la región y las demandas de los sectores empresariales*.
- Promover el intercambio y la difusión de las metodologías y de los resultados obtenidos en diferentes comunidades autónomas, lo que permitiría validar criterios y contrastar propuestas.

Finalmente, cabe destacar que la principal finalidad de los informes elaborados ha sido su utilización como herramienta para la mejora de la planificación de las acciones formativas que anualmente lleva a cabo la administración autonómica.

Referencias bibliográficas

- DECRETO 190/1999, de 30 de diciembre, por el que se asumen funciones y servicios transferidos por la Administración del Estado en materia de cooperativas, calificación y registro administrativo de Sociedades Laborales y programas de apoyo al empleo y se adscriben a la Consejería de Trabajo y Promoción de Empleo. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 7 de enero de 2000, 4.
- JORNET, J. M. (2000). *Evaluación del profesorado universitario*. I Seminario de Evaluación Educativa de la Asociación Nacional de Inspectores de Enseñanza Secundaria, Madrid, 22-24 marzo.
- PERALES, M. J., SUÁREZ, J. M. ET AL. (2001). La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 589-597.
- SUÁREZ, J. M., GONZÁLEZ SUCH, J. ET AL. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En Quintas, G. (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MIGUEL DÍAZ, M. DE Y SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2003). Evaluación de la calidad de los centros y los programas de formación para el empleo. *Bordón*, 55 (3), 447-459.
- Y BELVER DOMÍNGUEZ, J. L. (2003). *Análisis de la inserción laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2001*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- (2003). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2002*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- (2004). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2003*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- (2005). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2004*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- (2006). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2005*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- (2007). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2006*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación.

- (2008). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2007*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- PERALES, M. J. (2000). *Enfoques de evaluación de formación profesional y continua. Estudio de validación de un modelo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- REAL DECRETO 2088/1999, de 30 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado al Principado de Asturias, en materia de gestión de la formación profesional ocupacional. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de febrero de 2000, 30.

Fuentes electrónicas

- MIGUEL, M. DE, SAN FABIÁN, J. L., BELVER, J. L. ET AL. (2011). Evaluación de la satisfacción de los participantes en la Formación Profesional para el empleo. *RELIEVE*, 17 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_3.htm
- SERVEI D'OCUPACIÓ DE CATALUNYA (2008). *Evaluación de la formación ocupacional en Cataluña 2005-2006*. Generalitat de Catalunya. Departament de Treball. Recuperado de http://www.oficinatreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb_es/web_institucional/fitxers/AvaluacioFormacioOcupacional2005_estudi.pdf
- SERVICIO VASCO DE EMPLEO (LANBIDE) (s.f.). *Inserción laboral. Formación Ocupacional 2000-08*. Recuperado de <http://www.lanbide.net>

Dirección de contacto: Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela, s/n; 33005 Oviedo, España. E-mail: mario@uniovi.es



Experiencias educativas (Innovación)

La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad

The Flora Tristán Residence Hall: an Example of Humane Education and Commitment to Society

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-145

Alfonso Blázquez Muñoz

Residencia universitaria Flora Tristán. Sevilla, España.

Virginia Martínez-Lozano

Universidad Pablo de Olavide. Departamento de Ciencias Sociales. Sevilla, España.

Resumen

Lo que aquí presentamos es una experiencia educativa que se está desarrollando con jóvenes estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide en el Polígono Sur de Sevilla, a través del proyecto social de la residencia universitaria Flora Tristán. Este proyecto surge en 2003, cuando la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla se plantea la puesta en marcha de una residencia de estudiantes universitarios ubicada en el barrio del Polígono Sur de Sevilla, zona caracterizada por un elevado índice de exclusión y clasificada como una de las tres peores zonas de España con respecto a los índices de marginación. Los objetivos de este proyecto son dos: dar una formación humana más allá de la puramente académica a los estudiantes que viven en la residencia y, al mismo tiempo, ofrecer apoyo a los procesos de cohesión y de transformación social que se están llevando a cabo en la zona. Para llevar a cabo estos objetivos contamos con un programa de becas de colaboración que contemplan la exención del pago del alojamiento durante un año a cambio de que los becados se impliquen activamente en el barrio y en su propia formación humana. Estas plazas son ocupadas por estudiantes que lo solicitan y que quieren colaborar y trabajar en el barrio, cualquiera que sea la disciplina que estudien. Los estudiantes deben realizar una colaboración sistemática y supervisada por profesionales, además de implicarse en un proyecto de formación humana en el que se trabajan aspectos muy diversos relacionados con su proceso formativo

como futuros profesionales y agentes sociales. La residencia universitaria Flora Tristán se convierte así en una apuesta fundamental para la universidad mediante su labor como ente público responsable y comprometido con la sociedad, no solo al formar personas íntegras y participativas, sino al transformar una realidad cercana y necesitada de cambio.

Palabras clave: formación humana, universidad, participación, responsabilidad social, aprendizaje servicio.

Abstract

Here we present an ongoing educational experiment with young students of Pablo de Olavide University in the Polígono Sur area of Seville. The Flora Tristán Residence Hall social project commenced in 2003, when Seville's Pablo de Olavide University got the idea of setting up a student residence hall in the Polígono Sur neighbourhood of Seville, a zone characterized by a high social exclusion index and rated as one of the three worst places in Spain in terms of local marginalization indices. The aims of this project are two: to give the students living in the hall something that is, more than a purely academic education, a humane education; and at the same time to offer support to the cohesion and social transformation processes being conducted in the zone. To reach these aims, a partial scholarship programme grants students a one-year student housing payment exemption in exchange for recipients' active involvement in the neighbourhood and in their own humane education. This financial aid is granted to applicants willing to cooperate and work in the neighbourhood, regardless of major. Students have to engage in systematized cooperation under professional supervision and run a humane education project in which they will work with a wide range of topics related to the process of their education as future professionals and society's leading voices. Thus, the Flora Tristán Residence Hall has become an important part of the university's commitment to being a responsible, engaged public body, not only by educating its students to be complete, participative human beings, but also by transforming a local reality in need of change.

Key words: humane education, university, participation, social responsibility, service learning.

La universidad y su compromiso con la sociedad

Las universidades van cambiando con los tiempos. Las investigaciones y estudios se crean y se desarrollan en función de las necesidades globales de la población y se adaptan a una sociedad en constante cambio en la que las realidades y necesidades de

socialización, apoyo mutuo y recuperación de valores cívicos impulsan cada vez más a una población sometida por las leyes del mercado.

El mercado se hace con gran parte de las iniciativas y de los impulsos de las universidades. Pero no podemos olvidar la importancia que la formación humana y el compromiso social de las universidades tienen para la sociedad. En este sentido, algunos autores destacan con insistencia la necesidad de recuperar las dimensiones humanas en la educación formal, generando colaboración, alegría y libertad y creando condiciones que guíen y apoyen a la persona en su crecimiento como seres capaces de vivir en el autorrespeto y en el respeto por el otro (Maturana y Nisis, 2002). Toda esta formación se va perdiendo a medida que nos tenemos que enfrentar a las exigencias del mercado, más formales y menos humanistas.

Las realidades sociales, sobre las que se establecen unas estructuras y unas actitudes colectivas, generan la aparición de nuevas necesidades que no tienen por qué ser únicamente económicas, pero que hacen obligatorias la prestación y el apoyo a las personas que conforman estas realidades. Esto genera la búsqueda de nuevas destrezas que lleven a los futuros profesionales a luchar por un estado de bienestar común en el que la persona sea un valor fundamental, con independencia de la sociedad de la que estemos hablando.

Para que los profesionales del mañana desarrollen una visión completa y humana de la realidad, es fundamental una formación que los ayude a promocionarse como personas cuya función en la sociedad –independientemente de cuál sea su disciplina– sea la de favorecer la promoción de los demás, no la de competir por el mero hecho de hacerlo, lo cual impediría el desarrollo de muchos a favor del desarrollo de unos pocos. En este sentido, la universidad constituye un pilar básico que debe dar ese impulso a los futuros profesionales, transmitiendo valores y conocimientos acerca de la sociedad y de las gentes, que los lleven, como objetivo prioritario, a la búsqueda del bien común en el desarrollo de sus futuros ámbitos de trabajo. Es necesario fortalecer la idea de que la universidad debe ofrecer una formación humana más allá de la puramente académica, una formación más acorde con la realidad social, que resalte la relevancia de la experiencia en una zona real, con personas reales pero con diferentes realidades y perspectivas vitales (Euscátegui, Pino y Rojas, 2006).

El proyecto de la residencia universitaria Flora Tristán

Dentro del marco de la Educación Superior, como un modo de destacar la importancia de la formación humana y de la responsabilidad social, surge el proyecto de la

residencia universitaria Flora Tristán. Este proyecto comienza a gestarse a principios del año 2002, cuando a la entonces rectora de la Universidad Pablo de Olavide –casi recién estrenada– se le ofrece la posibilidad de comprar un edificio de 112 viviendas protegidas, muy próximas a la zona de máxima marginalidad de un barrio del cinturón metropolitano de Sevilla –que no se habían vendido debido a su especial ubicación–. Pese a las reticencias iniciales, el apoyo mayoritario del equipo de gobierno de la universidad hizo posible la compra del edificio y a principios del año 2004 se inauguró la residencia universitaria Flora Tristán.

Antes de continuar, vamos a presentar brevemente las características de la zona en la que se ubica la residencia. El Polígono Sur está calificado por la administración como ZNTS (Zonas con Necesidades de Transformación Social). Esta parte de Sevilla tiene una situación social especial, no solo porque en ella se congrega uno de los mayores focos de marginación de la provincia y de gran parte de Andalucía, sino porque se ha convertido en un referente entre las zonas estigmatizadas por la población en general. Su ‘fama’ de zona de alta peligrosidad, sumada a sus muchas carencias en casi todos los ámbitos, hace necesaria la presencia de entidades que ayuden en la medida de lo posible a paliar esta imagen de degradación y exclusión social. Desde una perspectiva espacial de la desigualdad, en el Polígono Sur se pueden distinguir tres grandes áreas: un área de *integración*, un área de *vulnerabilidad*, y un área de *exclusión*, que es donde podemos encontrar el mayor foco de marginación y enfrente de la cual se ubica la residencia universitaria Flora Tristán. Las seis barriadas del Polígono Sur cuentan con una población total que asciende a más de 50.000 habitantes, con un nivel de paro del 52%. Sus habitantes viven gracias al mercado invisible y a la economía sumergida.

En este entorno nace el proyecto de la residencia universitaria Flora Tristán, con varios objetivos: por una parte, ofrecer a sus estudiantes una oportunidad de vivir en una realidad social necesitada de transformación y de colaborar con el proceso de cambio que actualmente se está viviendo en la zona, implicándolos en un proceso de formación que va más allá de la puramente académica; por otra parte, la residencia tiene el objetivo de colaborar con el barrio en los procesos de cohesión y transformación social que el vecindario está llevando a cabo con la ayuda del plan integral coordinado por el comisionado para el Polígono Sur.

Los dos objetivos se funden y esto es lo que constituye la riqueza del proyecto de la residencia universitaria Flora Tristán: un grupo de 60 estudiantes acceden a una beca anual de colaboración que les exime del pago del alojamiento a cambio de que realicen una acción de apoyo y colaboración con las entidades locales y con el

vecindario. Estas becas de colaboración las reciben estudiantes que lo solicitan y que quieren colaborar y trabajar en el barrio, cualquiera que sea la disciplina que estudien.

Las colaboraciones se realizan en centros privados sin ánimo de lucro, asociaciones vecinales, centros educativos, otras entidades públicas como la parroquia o el ateneo, y siempre siguiendo la línea del plan integral, coordinado por el comisionado para el Polígono Sur, que es la institución promovida por vecinos y entidades para coordinar las acciones que se llevan a cabo en la zona.

En resumen, nos encontramos ante una doble dimensión social de la residencia Flora Tristán –aparte de su función como residencia al uso–: por una parte, como proyecto social que colabora con el proceso de transformación social del barrio y por otra, como proyecto de formación humana que se lleva a cabo con los estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide que allí residen y que entran en el programa de becas de colaboración. A continuación desarrollaremos cada una de estas ideas.

La residencia universitaria en el Polígono Sur de Sevilla

La residencia Flora Tristán constituye una experiencia pionera en Andalucía, al ser la primera residencia universitaria que se ubica en un barrio marginal de una capital andaluza con un objetivo que va más allá de dar vivienda a jóvenes estudiantes.

Sin embargo, es un proyecto que ha tenido grandes referentes. Como señalan Moix y Santos (2006) en su revisión sobre los orígenes del Trabajo Social, en el siglo XIX encontramos lo que se denominó la Tonybee House, creada por Samuel y Henrietta Barnett en 1872 en el barrio obrero de Whitechapel, a las afueras de Londres. A ella fueron a vivir estudiantes universitarios que realizaban actividades de ayuda y de promoción social, de educación, de higiene y de cuidado de la salud, organizando y potenciando el contacto con la naturaleza de sus habitantes «como mínima compensación a los ambientes contaminados de las fábricas y de los barrios, de promoción y de organización social [...] fomentando el despertar general del interés popular en los problemas sociales y sanitarios» (Miranda, 2004, pp. 165-166). Posteriormente, en 1888, Jane Addams, tras conocer de cerca la Tonybee House de Londres asumió rápidamente la implantación de este modelo en Estados Unidos y creó las Hull Houses con la ayuda de su compañera Ellen Gates Starr. Las Hull Houses eran unos centros de atención al ciudadano con necesidades, en los que se atendía principalmente a emigrantes

griegos, italianos, polacos y rusos y en los que la labor de atención era desempeñada principalmente por jóvenes universitarios.

Una experiencia más cercana la tenemos en España, concretamente en Valencia, donde en 1993 nació el proyecto del colegio mayor La Coma. Este proyecto se originó en la profunda colaboración establecida entre uno de los grandes teóricos del Trabajo Social, Joaquín García Roca, y Guillermo Mondaza, un colaborador que creía en la formación humana promovida desde la actividad directa como parte fundamental del desarrollo del estudiante universitario (García Roca y Mondaza, 2002). El colegio mayor se ubica en el barrio de La Coma, en la localidad de Paterna, Valencia, zona aislada del resto de la población valenciana. Este barrio tiene bastantes semejanzas con el Polígono Sur de Sevilla, por lo que constituye un buen referente.

Así pues, estos son los antecedentes del proyecto de la residencia universitaria Flora Tristán en Polígono Sur de Sevilla.

Desde el comienzo, nuestro mayor reto fue poder sentirnos parte del barrio y conseguir que los vecinos y el fuerte movimiento asociativo nos identificaran como uno más, y no como otro de los «experimentos de intervención» que ya venían sufriendo los diferentes barrios desde hacía muchos años (no siempre con la efectividad deseada). Nuestra idea desde el principio era introducir una población con características diferentes que ayudara a eliminar el estigma de población peligrosa y con bajo nivel cultural y socioeconómico. Además, la idea englobaba también un aspecto de colaboración directa y de intervención en los procesos que ya estaba llevando a cabo el comisionado en el Polígono Sur, así como la ayuda en todas aquellas iniciativas propuestas por los propios vecinos y por las entidades que los aglutinan. Estas actividades se ven reforzadas por la participación de los estudiantes, que además de intervenir en ellas como agentes sociales que tratan de contribuir a la mejora de la zona, también lo hacen como vecinos que comparten problemas, dificultades y por supuesto, también alegrías. Al implicarse en estos procesos los jóvenes universitarios re-crean el barrio junto con el vecindario, con su presencia activa, ya que son animadores en los procesos participativos, y especialmente cuando colaboran como parte implicada en la reconstrucción de la zona en la que residen y que sienten como cercana (Villalba, 1993).

A todo esto se añade que la residencia actúa en la zona aumentando la autoestima de los propios vecinos a través de la convivencia, ya que estos sienten el simple hecho de que estudiantes universitarios apuesten por irse a vivir a esta zona como una apuesta por ellos, que están más acostumbrados al rechazo que a la aceptación. Cuando los universitarios se acercan y comparten el día a día con personas que sufren un estigma social tan injusto, estas últimas experimentan confianza y se sienten valoradas. En

aquellas poblaciones en las que el acceso a la universidad es mínimo, la visión que se tiene de la misma es demasiado lejana. Esto se consigue romper con la presencia diaria en los procesos de convivencia, así como con la actuación directa de los residentes universitarios, que acercan la universidad a la sociedad, con nombres y apellidos, con actuaciones, con una convivencia normalizada, con esperanzas e ilusiones compartidas.

Con todo esto, y atendiendo principalmente al latir y sentir de la población, la residencia universitaria Flora Tristán empieza a caminar, acompañando a los vecinos en sus procesos de transformación y de reivindicación, aportando ganas e ilusión y recibiendo una enorme dosis de cariño y de formación humana.

La colaboración y la formación humana en el Polígono Sur de Sevilla

Al llegar a la universidad la mayoría de los estudiantes se enfrentan a un espacio de formación superior que para muchos supone, además, una experiencia vital que en numerosas ocasiones les exige cambiar de ciudad, crear nuevas redes sociales, alejarse de los apoyos habituales, así como aprender nuevos mecanismos de convivencia a los que no están acostumbrados. Son muchos los aprendizajes a los que van a tener que enfrentarse, y no solo como futuros abogados, psicólogos, ingenieros, o expertos en medio ambiente, sino como personas que a partir de ahora van a ser protagonistas de la sociedad. De una sociedad que necesita no solo conocimientos y conceptos, sino destrezas sociales, habilidades interpersonales y conciencia social.

La residencia universitaria Flora Tristán ofrece a los estudiantes la posibilidad de vivir y convivir en una realidad compleja y en proceso de transformación social, donde cada persona es importante y donde la colaboración, la acción y la reflexión conjunta constituyen el motor del proceso de cambio. Los estudiantes, al acceder al programa de colaboraciones, entran en un proyecto integral en el participan como protagonistas del cambio: por una parte, aprenden aspectos concretos relacionados con su colaboración particular, y por otra parte, se implican en procesos más macro-sociales de transformación de la sociedad.

De las 204 personas que viven en la residencia, 60 poseen una beca de alojamiento que se les concede tras un proceso de selección y que los exime del pago a cambio de una colaboración coordinada y supervisada de ocho horas semanales en diferentes

entidades de la zona. Se comenzó por cuatro colaboraciones concretas que apoyaban las reuniones vecinales de configuración del diagnóstico que más tarde dieron lugar al plan integral; siete años después hemos consolidado 32 proyectos en 24 entidades diferentes.

Dentro de la filosofía de la propia residencia está la idea de no crear proyectos propios, sino colaborar en la demanda de los vecinos, entidades y centros públicos, apoyando las iniciativas propias de la zona. Tras estos siete años de intervención desde la convivencia, hemos puesto en marcha algunas iniciativas en coordinación con otras entidades para cubrir algunas lagunas que quedaban sin trabajar en la zona. Todo este proceso de colaboraciones ha ido acompañado por el aumento progresivo de iniciativas de formación para los estudiantes. Desde la dirección y la coordinación externa de la residencia hemos creído necesaria la implantación de un itinerario formativo que saque partido a las intervenciones que los estudiantes están llevando a cabo, enseñándoles conocimientos específicos relacionados con su propia experiencia de intervención, implicándolos en la elaboración de nuevas destrezas y habilidades sociales, así como creando conciencias y fomentando mentes emocionalmente inteligentes (Goleman, 1996). Se trata de formar agentes sociales capaces de enfrentarse a un mundo cambiante y cada vez más complejo y necesitado de sensibilidades.

A continuación haremos un breve repaso sobre cómo se organizan las colaboraciones y la articulación de los estudiantes con el plan integral.

Las colaboraciones de los jóvenes en la zona dependen de las peticiones y necesidades reales que es necesario abordar. Estos jóvenes colaboran en actividades de apoyo extraescolar con alumnos de centros de Primaria y Secundaria; apoyan dentro del aula en horario lectivo a todos aquellos jóvenes con dificultades especiales de aprendizaje o de integración; realizan acompañamientos familiares; dinamizan la relación entre los jóvenes a través del deporte; apoyan los procesos socioeducativos desde los centros; acompañan a personas mayores que están en proceso de alfabetización; realizan actividades socioeducativas en medios abiertos y de educación de calle; apoyan los procesos de reconstrucción vecinal (comunidades de vecinos, asociaciones de vecinos...); y participan en todas aquellas actividades que desde los propios vecinos nacen y para las cuales nos piden colaboración.

La filosofía de nuestro proyecto se basa en el principio de ofrecer nuestra colaboración para todos aquellos proyectos para los que los vecinos y entidades la solicitan. Sin embargo, algunos proyectos han sido elaborados por los propios becarios. Así por ejemplo: en colaboración con el IES Polígono Sur nació hace ya cuatro años un proyecto de mediación escolar para adolescentes que actualmente sigue en marcha; también se ha creado un grupo de dinamizadores de bibliotecas de la zona, que

programan actividades de acercamiento, formación, dramatización... que ha impulsado la motivación de los jóvenes de la zona por la lectura. Además, a partir de las tertulias literarias con personas mayores, se ha puesto en marcha un grupo de teatro de mujeres mayores de 70 años llamado «No nos duele ná», que se reúne semanalmente para trabajar temas relacionados con ellas mismas y con su visión de la vida. Asimismo, se llevan celebrando tres años consecutivos las Jornadas Mágicas del Polígono Sur, cuyas actividades de cohesión han inundado de ilusión y de esperanza las realidades de muchos a través de la magia.

A partir de las diferentes actividades, estos estudiantes se convierten en referentes para los jóvenes del Polígono Sur. Un ejemplo claro aparece cuando los propios estudiantes de Secundaria y Bachillerato de la zona, a través de sus diferentes centros educativos, solicitan la colaboración de la residencia para que los apoyen en sus estudios y para que los motiven en el acceso a la universidad. Para ello, hace tres años se creó el aula abierta, desde donde jóvenes estudiantes universitarios apoyan a alumnos de Bachillerato en las instalaciones de la residencia. En este último curso, ha accedido a la universidad un 80% de los estudiantes de Bachillerato apoyados por universitarios de la residencia, mientras que en los cursos anteriores, el promedio no había sido superior al 10%. Estos jóvenes del Polígono Sur aprenden desde la relación formal, desde la informal y compartiendo momentos personales a confiar en ellos mismos y en su potencial para alcanzar los objetivos de desarrollo personal que el resto de la sociedad no les ofrece.

Nuestros estudiantes universitarios pasan previamente por un proceso de selección. Tras la realización de una entrevista personal y atendiendo a las diferentes necesidades de la zona y a otros ajustes personales y académicos, se otorgan 60 becas de colaboración para trabajar en el barrio. Aunque la mayoría de los estudiantes provienen de disciplinas como Trabajo Social o Educación Social, no dejamos de tener alumnado procedente de otras carreras como Biotecnología, Derecho, Empresariales, Ciencias Políticas, Periodismo, Humanidades, Contabilidad, etc., lo que genera un cuerpo muy heterogéneo de estudiantes. En la medida de lo posible se intenta adecuar los perfiles a las colaboraciones, aunque esto no siempre es posible, debido, como hemos señalado anteriormente, a las necesidades del barrio y a la disponibilidad horaria de los estudiantes.

Los aprendizajes que adquieren estos estudiantes están sistematizados; se han empleado diferentes formatos que han ido variando a partir de la experiencia de todos estos años. Actualmente, la formación de los becarios se desarrolla mediante las siguientes herramientas:

- **Seguimientos personalizados.** Estos seguimientos se realizan mediante entrevistas con cada uno de los estudiantes que tiene beca de colaboración. Estas entrevistas se realizan en profundidad en varios momentos del curso para obtener la información necesaria sobre los progresos del proyecto de intervención en que el estudiante está inscrito y sobre la satisfacción personal que alcanza y los aprendizajes que realiza en su colaboración, así como los que demanda. Buscamos también información acerca de la creación de redes sociales y la influencia de estas en el proceso de formación.
- **Trabajo grupal.** Este se organiza en función de los colectivos con los que los estudiantes trabajan, para así compartir los recursos e instrumentos que van utilizando: las estrategias de enfrentamiento a los problemas, las herramientas para solucionar conflictos con los que se encuentran, etc. Inicialmente, este tipo de reuniones las dirige el coordinador externo, aunque luego se convierten en autodirigidas. Versan sobre determinados temas que el grupo de trabajo elige y que le apetece compartir. Tienen lugar una vez al mes y los participantes deben entregar un acta de la reunión para su seguimiento periódico. Estas reuniones fomentan el análisis de la colaboración que se lleva a cabo, así como la asimilación colectiva de valores y el apoyo mutuo entre estudiantes.
- **Asambleas de formación.** Las asambleas de becarios son la formación más sistematizada que realizamos; su responsabilidad recae sobre el equipo responsable de las intervenciones externas. Estas asambleas se establecen de forma mensual y en ellas se planifican las cuestiones importantes para la formación de los universitarios. Esta formación se realiza teniendo en cuenta no solo las realidades a las que se enfrentan –que son muy variadas–, sino también aspectos más generales necesarios para su formación humana. En estas asambleas confluyen aspectos formativos que abarcan el conocimiento del plan integral que se lleva a cabo en la zona, el trabajo con minorías gitanas, las comunidades de aprendizaje, la educación de personas adultas, la participación vecinal como herramienta de apoderamiento, la resolución de conflictos en el aula, la violencia contra las mujeres o cursos de habilidades sociales. Hay que tener en cuenta que a las asambleas acuden todos los becarios colaboradores y que estos pueden estar realizando colaboraciones durante cuatro años. Por ello, a excepción de la primera asamblea, que es de presentación, el resto debe ser común y los temas trabajados en ellas son diferentes cada año. La evaluación final nos sirve para elegir los asuntos que se trabajarán en el curso siguiente.

Además de estos aprendizajes más formales, la colaboración en sí constituye para los estudiantes un foco fundamental de aprendizajes. Siguiendo a Naval (2008, p. 65), podemos afirmar que «es una importante tarea educativa aprender a participar sabiendo descubrir la existencia de diversos modos y formas de hacerlo según las distintas circunstancias, preparación, grado de responsabilidad o delegación, etc. del asunto de que se trate».

La universidad: su compromiso con la formación de profesionales comprometidos y su responsabilidad con la sociedad

El papel de la universidad como motor social de cambio debe entenderse como las dos caras de una misma moneda. En palabras de Montero (1984; 1996), como una «relación dialéctica de transformaciones mutuas» donde mediante la acción social se transforma la realidad al tiempo que se forman personas comprometidas; donde tanto los estudiantes que participan en las experiencias de formación-transformación como las realidades en las que se está actuando avanzan y crecen conjuntamente.

En la experiencia presentada, la formación que ofrecemos está relacionada con el concepto de aprendizaje servicio¹. En este sentido se destaca «el enfoque educativo que estas actividades de servicio tienen, en las cuales los estudiantes aprenden y maduran moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos» (Naval, 2008, p. 64). A través de las acciones que realizan en el barrio, los estudiantes van avanzando a pasos agigantados en el conocimiento de una realidad hasta entonces ajena a ellos, lo que les permite pensar y reflexionar en cómo abordar determinadas problemáticas desde la práctica y teniendo en cuenta la complejidad social en la que se mueven. La universidad, al involucrar a los jóvenes en este proceso de aprendizaje, está respondiendo a la necesidad de un mundo que «requiere más formación para poder participar en los asuntos públicos de una ciudadanía activa» (Martínez, 2008, p. 11), de una sociedad compleja que necesita personas dotadas con capacidad para realizar análisis

¹⁾ En nuestro caso concreto, esta experiencia de aprendizaje necesita aún insertarse en los planes de formación de la universidad, ya que actualmente solo está reconocida como acción de responsabilidad social de la universidad en la que la contraparte del trabajo de los estudiantes se reconoce con la gratuidad de su estancia en la residencia, sin que haya vinculación académica con las materias cursadas las diferentes carreras.

complejos, centrados en la realidad e implicados en procesos de transformación y participación ciudadana.

Desde la universidad, estamos pues llevando a cabo un proyecto que intenta generar una formación humana asentada en una realidad compleja que permita la adquisición de unos valores humanos compartidos y de unas actitudes que construyan ciudadanía y conviertan a los estudiantes en personas con conciencia cívica y con capacidad de participar para transformar.

Pero además, la responsabilidad social universitaria también nos lleva al compromiso de abarcar la transformación y la construcción de una sociedad más igualitaria y más justa. El compromiso universitario debe ser un proceso de crecimiento para los que se están formando y participando en acciones sociales, pero también para aquellos que reciben la acción y la participación. Debe ser un proceso transformador desde un punto de vista personal pero también a escala global, siempre y cuando las acciones realizadas formen ciudadanía, desarrollen y fortalezcan la sociedad civil y, a la vez, aumenten la responsabilidad social compartida (Clary y Snider, 2002).

La experiencia de la residencia Flora Tristán intenta ser, en este sentido, un engranaje de transformaciones y convertirse en una las apuestas de la universidad por la formación íntegra del individuo, además de un referente del compromiso y la responsabilidad social con la realidad necesitada de cambio social.

Referencias bibliográficas

- CLARY, E. G. Y SNIDER, M. (2002). Community involvement: Opportunities and Challenges in Socializing Adults to Participate in Society. *Journal of Social Issue*, 58 (3), 581-592.
- GARCÍA ROCA, J. Y MONDAZA CANAL, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social*. Madrid: Narcea.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- EUSCÁTEGUI, R. A., PINO, S. Y ROJAS, A. J. (2006). *La formación humana en la Educación Superior: Reflexiones para recrear las estructuras curriculares y repensar las prácticas pedagógicas*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- MARTÍNEZ, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En

- Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (11-26). Madrid: MEC; Barcelona: Octaedro.
- MATURANA, H. Y NISIS, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MIRANDA, M. (2004). *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Zaragoza: Mira.
- MOIX, M. Y SANTOS, C. (2006). *Teoría del Trabajo Social*. Madrid: Síntesis.
- MONTERO, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400.
- (1996). La participación. Significado, alcances y límites. En E. HERNÁNDEZ (Coord.), *Participación. Ámbitos, retos y perspectivas* (7-20). Caracas: CESAP.
- NAVAL, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *service learning* y *campus compact*. En M. MARTÍNEZ (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (57-80). Madrid: MEC; Barcelona: Octaedro.
- VILLALBA, C. (1993). *Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Dirección de contacto: Virginia Martínez-Lozano. Universidad Pablo de Olavide. Departamento de Ciencias Sociales. Ctra. Utrera, km 1; 41013, Sevilla, España. E-mail: vmarloz@upo.es



Reseñas y libros recibidos

Reseñas y libros recibidos

Libros reseñados

AGUADO, M. T. (Coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación. 195 pp. ISBN: 978-84-369-4858-5. (Caridad Hernández Sánchez).

AGUADO ODINA, T. Y OLMO, M. DEL (Eds.). (2011). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. 357 pp. ISBN: 978-84-613-5087-2. (Verónica Azpillaga Larrea).

BONDIOLI, A. Y NIGITO, G. (Coords.). (2011). *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Graó. 345 pp. ISBN: 978-84-9980-041-7. (Noemí Álvarez).

CAÑAL, P. (Coord.). (2011). *Didáctica de la Biología y la Geología*. Barcelona: Graó. 175 pp. ISBN: 978-84-9980-047-9. (María del Mar Martínez Conesa).

— (2011). *Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó. 208 pp. ISBN: 978-84-9980-049-3. (María del Mar Martínez Conesa).

— (2011). *Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó. 191 pp. ISBN: 978-84-9980-053-0. (María del Mar Martínez Conesa).

GONZÁLEZ, C. Y LLEIXÀ, T. (Coords.). (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Graó. 158 pp. ISBN: 978-84-7827-984-5. (Águeda Solís Heras).

— (2010). *Educación Física. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó. 135 pp. ISBN: 978-84-7827-975-3. (Águeda Solís Heras).

— (2010). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó. 148 pp. ISBN: 978-84-7827-990-6. (Águeda Solís Heras).

GONZÁLEZ BERTOLÍN, A., LÓPEZ RÍO, J., MARTÍN GONZÁLEZ, G., ET AL. (2011). *El aprendizaje por competencias en la Educación Obligatoria*. Valencia: Brief. 161 pp. ISBN: 978-84-15204-12-1. (Ruth Martín Escanilla).

OLIVER VERA, C. (Coord.). (2010). *Familia y escuela en la tarea de educar: Un modo de superar la incomunicación*. Barcelona: Davinci. 126 pp. ISBN: 978-84-92651-26-9. (Encarnación Carrasco Perea).

RODRÍGUEZ, G. E IBARRA, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 151 pp. ISBN: 978-84-277-1803-6. (Luis Sanz San Miguel).

Libros recibidos

ARÓSTEGUI, J. L. (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publisher.

BOWDEN, J. Y MARTON, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

BREU, R. Y AMBRÓS, A. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

GARCÍA DEL TORO, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Graó.

PLESSI, P. (2011). *Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Madrid: Narcea.

GUARNIERI, F. (2011). *La ciudad de la instrucción y la educación integral*. Madrid: Personal.

UNIVERSIDAD DE COIMBRA (2010). *Boletim da Faculdade de Direito*. Coimbra: Coimbra Editora.

AGUADO, M. T. (Coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación. 195 pp. ISBN: 978-84-369-4858-5.

La escuela sigue siendo una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social, de ahí su obligatoriedad y por tanto, la necesidad de que la escuela sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos. Para ello, debe responder adecuadamente al reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes, está obligada a ofrecerles las mejores experiencias escolares y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos.

Estos principios orientan este trabajo, fruto de la investigación del mismo título desarrollada durante el periodo 2003-2007, dentro de un proyecto I+D+I y del análisis de necesidades, parte del proyecto INTER (Comenius 2002-2005). Se llevó a cabo en 37 centros escolares, de los que 30 son públicos, en el presupuesto que estos son los que presentan mayor diversidad cultural en los estudiantes y sus familias. En cuanto a niveles educativos, un 40% de los centros corresponden a Educación Secundaria, un 10% son centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y el resto lo son de Educación Infantil y Primaria. El total de los centros se distribuye por once comunidades autónomas.

El trabajo está organizado en diez capítulos y se acompaña de un CD con los anexos: descripción de la muestra, protocolo de entrevistas, escalas utilizadas y hojas de registro. En los primeros capítulos se presenta la finalidad, cuestiones de la investigación, el marco conceptual y los antecedentes del estudio, así como el plan de trabajo y la metodología del mismo; los resultados obtenidos se presentan en los capítulos seis, siete y ocho; y en el número nueve se discuten las oportunidades, obstáculos y desafíos planteados en el estudio en conexión con la evidencia acumulada sobre lo que sucede en las escuelas; el último se dedica a las referencias bibliográficas.

Son varios los aspectos a destacar, por ejemplo, los instrumentos utilizados en el estudio pueden ser útiles para la autoevaluación de la enseñanza cuando se quiera mejorar y hacer más adecuada a la diversidad cultural de los estudiantes. Los resultados muestran su importancia y también suscitan reflexiones necesarias para que los principios enunciados se puedan conseguir.

Estos resultados permiten discutir cómo lo que sucede en los centros y lo que los profesores hacen con los estudiantes influye en las calificaciones que obtienen, o establecer en qué medida la competencia comunicativa de los estudiantes se explica por lo que sucede en las escuelas. Muestran cómo la explicación tanto de la consecución de buenos niveles de aprendizaje como de niveles no adecuados, se refiere mayoritariamente a razones internas del alumnado y al apoyo y atención que los alumnos reciben de sus familias, o bien a una combinación de ambos factores pero raramente se responsabiliza, ni positiva ni negativamente, al profesorado,

cuya tarea parece no incidir ni en el éxito ni en el fracaso, lo que pone de manifiesto el escaso peso que se concede a su trabajo.

El estudio evidencia lo que con frecuencia no aparece explícitamente, por tanto no se considera relevante en relación con los resultados y no se cuestiona, como es el trabajo cotidiano dentro de las aulas, las pautas habituales extendidas y repetidas como fórmulas adecuadas de enseñanza y aprendizaje o las interacciones de esa microsociedad que es la escuela, entre otros.

Conseguir los mejores resultados para todos supone practicar algo que en este trabajo se ha comprobado está raramente presente en los centros y aulas. Para contribuir a cambiarlo se propone, en el último capítulo, algunas oportunidades, obstáculos y desafíos en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y los logros en enseñanza obligatoria. Como oportunidades: lo que ya se hace bien, los instrumentos y procedimientos para el análisis y la investigación colaborativa. Como obstáculos: las condiciones estructurales de los centros, el fatalismo de algunas creencias que se piensan de “sentido común”, el innatismo, de carácter biológico básicamente, y el pensamiento único que niega alternativas. Los desafíos se pueden condensar fundamentalmente en ejercer el optimismo pedagógico.

Caridad Hernández Sánchez

AGUADO ODINA, T. Y OLMO, M. DEL (Eds.). (2011). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. 357 pp. ISBN: 978-84-613-5087-2.

La educación intercultural, es un enunciado utilizado de muchas formas además de estar muy en boga en la actualidad. En este trabajo, la educación intercultural es entendida como una forma dinámica y creativa en las relaciones humanas. Comprende la complejidad que integra la diversidad en las múltiples dimensiones de interacción entre las personas y sus contextos y se nutre de esta riqueza para reinventar, sin tregua, la educación del siglo XXI.

De esta manera, este enfoque entiende que todos somos iguales en que todos somos diferentes y se pretende la búsqueda de uno mismo y del otro comprendiendo todas las características individuales. Esta visión tiene que ver con el crecimiento personal en diferentes escenarios, en los que, todos y cada uno de los agentes participan de forma activa para generar aprendizaje propio y ajeno a lo largo de toda la vida.

Este libro, elaborado en el marco del Proyecto ALFA-INTER, está pensado como texto de referencia para la formación de profesionales de la educación que estén preocupados por responder al reto que supone la inclusión desde este enfoque de la educación intercultural. El trabajo puede resultar de gran interés, para todos los profesionales de la educación o aquellos que

esperan serlo; para investigadores, por sus implicaciones formativas tanto en la práctica como en la teoría, y también, para aquellas personas que estén interesadas en procesos de mejora en la calidad de las relaciones de todos.

Para ello, las autoras del trabajo, desde una amplia trayectoria en investigación que avala su contenido, organizan 19 capítulos en dos grandes bloques: las perspectivas y las propuestas. En el primero, se encuentran diferentes lecturas que tratan de explicar el concepto de educación intercultural desde ángulos variados y tan enriquecedores como los que se proponen desde la antropología, y que aclaran conceptos complejos como la diversidad cultural, las identidades múltiples o la condición del género en la sociedad actual. A su vez, entrelazados a estos conceptos clásicos, aparecen otros más novedosos como la ciudadanía, las habilidades en interculturalidad o el discurso intercultural. Del razonamiento de todos ellos se desprende la segunda parte del libro, las propuestas.

En el segundo bloque, integrado por 10 capítulos, la reflexión gira más cerca a la intervención educativa vinculada a la educación intercultural. Se describen construcciones palpables en escenarios tan conocidos como las escuelas de la Comunidad de Madrid; se reconsideran conceptos como la cooperación o la colaboración para ser convertidos en fuente de aprendizaje; se rescata el currículo para generar espacios de diálogo intercultural y se aborda el tema de la evaluación de proyectos. Aspectos tan relevantes como las nuevas tecnologías, tratados desde la educación intercultural al servicio de la escuela, o la revisión de los materiales como los libros de texto, son considerados como claves para fortalecer las ideas expuestas en la obra.

Además, se ejemplifican las formas de hacer con testimonios reales de educadores comprometidos que han sido objeto de estudio siguiendo metodologías de investigación tan novedosas como valiosas como son el análisis discursivo de experiencias. Así, se describen experiencias que sirven de ilustración o descripción de prácticas educativas que pudieran considerarse modelo.

Todo ello hace de este libro un material básico e imprescindible para aquel que desee introducirse y profundizar en la praxis educativa desde un punto de vista renovador, que fomente la igualdad de oportunidades para el cambio social más justo y equitativo. Las claves que se proponen, procuran rescatar la idea de la labor educativa como una herramienta que pueda posibilitar la reducción de las diferencias sociales y la discriminación. De entre las aportaciones realizadas por las autoras de este trabajo, emerge con fuerza el pensamiento de que otra educación es posible, de que la labor de facilitar el desarrollo integral de todas las personas puede generar la autorrealización de los educadores desde un prisma más creativo que potencie el empoderamiento de los profesionales de la educación y posibilite la concepción positiva y poderosa que proyecta la creencia de ayudar a construir personas más críticas, constructivas y en definitiva más libres.

Verónica Azpillaga Larrea

BONDIOLI, A. Y NIGITO, G. (Coords.). (2011). *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Graó. 345 pp. ISBN: 978-84-9980-041-7.

Tras cuatro años de investigación sistemática, surge este trabajo de Educación Infantil en su contexto escolar, como condicionante del aprendizaje. Sujeto a la influencia de Bronfenbrenner y su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en los cambios ocasionados en su desarrollo.

Se designa como libro alejado de rutinas y convencionalidades, y trabaja su fundamento evaluativo y formativo bajo los criterios de análisis y reflexión de los ítems propuestos, situaciones identificables y grados de calidad de las mismas.

El comienzo de sus proyectos se inicia con una visión comprobatoria y continúan con el fin de difundir una cultura de autoevaluación y de formación permanente. La escuela se evalúa bajo el criterio de especificidad y colectividad donde contribuyen numerosos factores interrelacionados. Se considera continua y reflexiva en base a una pedagogía latente.

El instrumento invita a los maestros a reflexionar, así como a socializar las propias percepciones y aspiraciones. La evaluación que de DAVOPSI se hace, trata de ser esencialmente formativa pero puede ser tomada como un medio innovador.

El ambiente es estudiado como contenedor de hechos educativos y también parte integrante de ellos. La organización de los espacios y tiempos se considera fija y las actividades diarias supeditadas a ellas. Al contrario que expone Susan Isaacs en su libro *Intellectual Growth in Young Children*, donde valora las actividades espontáneas con independencia del ambiente para el desarrollo intelectual.

Respecto a la reflexión sobre el tiempo en base a Bergson, es interesante cómo diferencia los tipos de tiempo mensurables, rítmicos y estables, del tiempo relativo de la conciencia insuperable a acontecimientos, y los compara con la periodicidad del tiempo que establecen Piaget y A. Freud en el desarrollo infantil y su adaptación psicobiológica en la adquisición de ritmos de vida. La tarea de la escuela no es la transmisión del tiempo físico sino a través de la experiencia, elaborar un sentido compartido. La rutina es facilitadora, pero no la rigidez que no permita las experiencias variadas y estimulantes; ya que el tiempo se ve ligado al estado afectivo.

Considera al espacio bajo un enfoque ecológico focalizado en su interacción con el contexto, fundamentado en Lewin y su visión sobre las variaciones de comportamiento que crea el espacio vital. El espacio debiera ser usado como recurso educativo a través de la diversidad distributiva y su calidad. Es decir, debe permitir privacidad, variabilidad de ambientes y seguridad; y el niño debe participar en su disposición y percibirlo como de pertenencia.

Así también establece la actividad con coetáneos como aquella, que representa las condiciones más favorables para el desarrollo del pensamiento descentrado y superar el egocentrismo. Los roles y tutelaje influirán directamente en el desarrollo de las habilidades del niño.

En el análisis de las observaciones, se revela que los niños mayores, más competentes, son imitados e indican su estatus de miembros prestigiosos del grupo. En segundo lugar, se genera un proceso de colaboración en busca de un objetivo en común y por último, el *tutoring* donde proporcionan una guía de tutela. El mayor interviene espontáneamente o estructuradamente. En cualquier caso, se obtiene progreso en la actividad del pequeño.

En lo que al juego se refiere, el adulto es quien garantiza la experiencia social de los niños. Las experiencias creativas de juego compartido donde el tiempo queda suspendido y las fantasías aparecen realizables son el instrumento. Las aulas no cambiantes no enriquecen el juego ni el modo de expansión y articulación que el niño posee.

El DAVOPSI proporciona datos para la evaluación, reflexión e innovación. Los grupos de trabajo son a su vez los destinatarios de los resultados y de las acciones formativas a tener en cuenta. Eso significa que no supone solo emitir juicios sino que incrementa la calidad en tanto en cuanto los operativiza, conciencia y dota de estrategias para conseguirlos. En concreto, permite al maestro reflexionar sobre la eficacia y las razones pedagógicas de las modalidades de organización de los tiempos, espacios y grupos.

Noemí Álvarez

CAÑAL, P. (Coord.). (2011).

***Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar.* Barcelona: Graó. 208 pp. ISBN: 978-84-9980-049-3.**

***Didáctica de la Biología y la Geología.* Barcelona: Graó. 175 pp. ISBN: 978-84-9980-047-9.**

***Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas.* Barcelona: Graó. 191 pp. ISBN: 978-84-9980-053-0.**

La Biología y la Geología en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato se ven enfocadas de dos maneras diferentes, una de ellas es de carácter obligatorio para todos los alumnos y la otra, se trata de una rama científica y propedéutica, donde los alumnos son libres de elegir dicha modalidad en cursos superiores. La elección de la rama científica se ha visto disminuida en los últimos años debido al poco interés de los alumnos por las ciencias y al hecho de no saber transmitir, en ocasiones por parte de los profesores, la complejidad de los numerosos conocimientos y procedimientos científicos.

A diferencia de lo que se ha estado haciendo en años anteriores con clases magistrales, hoy en día, se propone una visión de las ciencias más innovadora y motivadora para los alumnos

haciéndolos partícipes de la importancia de las ciencias experimentales en nuestra vida cotidiana, tanto como de los hechos que nos rodean.

De ahí la importancia de formar a los nuevos profesores. Para este cometido se ha creado el Máster para el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller, donde los aspirantes a futuros profesores podrán trabajar con unas nuevas dinámicas, más constructivistas, entusiastas, con una realidad más cercana y unas prácticas en los centros de Educación Secundaria más extensas, que son en realidad el punto cumbre de tal fin.

La implicación que tiene el área de Biología y Geología en la naturaleza, en la actividad humana, científica y tecnológica, en el medio ambiente, en los estilos de vida y en la salud humana hacen que la asignatura contribuya en su totalidad a la adquisición de la competencia básica de “conocimiento e interacción con el mundo físico”.

La Biología y Geología tienen una temática muy repartida en los diferentes niveles y un currículum muy extenso, el cual es casi imposible acabar a final de curso debido a las pocas horas de las que se dispone, a la multitud de contenidos y a la dificultad que estos suponen para la consecución de los objetivos propuestos y los imprevistos que pueden surgir en un aula. Son algunos de los factores con los que tienen que luchar los profesores de ciencias diariamente.

Es de resaltar el informe Rocard, donde se comenta el énfasis de los alumnos por la memorización en detrimento de la comprensión y que además, los cargados programas de contenidos dejan poco espacio para realizar experimentos significativos.

Por otro lado, en los últimos años se viene realizando la prueba PISA (Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE), donde se evalúa los conocimientos adquiridos de los alumnos durante la Educación Obligatoria, valorando las competencias: lectora, matemática y científica. En esta prueba queda indicada la necesidad de los conocimientos científicos por parte de los estudiantes.

Con el objetivo de tratar todas estas inquietudes, se escribió esta colección compuesta por tres volúmenes, cuyos autores, miembros de distintas universidades españolas, tratan de proporcionar ciertas orientaciones y estrategias didácticas para la consecución de buenas prácticas educativas en las ciencias experimentales.

Las clases de ciencias deben ser enfocadas desde un punto de vista integrador acercando a los alumnos a su realidad más cercana. Debemos partir de las ideas previas de los alumnos, intentando que estos se interesen y adquieran la alfabetización científica correspondiente. Son necesarios: una secuencia de actividades idónea, contextualizada para el tema tratado y adaptada a los alumnos; una interacción profesor-alumno bidireccional donde ambos participen en el proceso enseñanza-aprendizaje; la ayuda de las TIC en el aula para simulaciones de experimentos y búsqueda de información. Así mismo, es importante resaltar lo esencial que resulta el laboratorio, al que tan poco caso se le hace, y la necesidad que tienen los alumnos de introducirse en el mundo científico mediante prácticas, salidas de campo y elaboración de maquetas, en las que no actuarán como meros observadores siguiendo una guía, sino que su papel será más activo y relevante acercándolos así más a la Ciencia.

María del Mar Martínez Conesa

GONZÁLEZ, C. Y LLEIXÁ, T. (Coords.). (2010).

***Educación Física. Complementos de formación disciplinar.* Barcelona: Graó. 135 pp. ISBN: 978-84-7827-975-3.**

***Didáctica de la Educación Física.* Barcelona: Graó. 158 pp. ISBN: 978-84-7827-984-5.**

***Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas.* Barcelona: Graó. 148 pp. ISBN: 978-84-7827-990-6.**

La Educación Física en la Educación Obligatoria y en el Bachillerato contribuye no solo a desarrollar las capacidades motrices o generar hábitos de práctica física continuada en el alumnado, sino que además debe contribuir a la educación de valores y actitudes a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad.

A lo largo de la historia de esta disciplina, siempre se le ha añadido el componente social y educativo a las actividades físicas, lo que hace que hoy en día sea indispensable para la formación integral de los alumnos, desde un punto de vista competencial. La implicación que tiene el área de Educación Física en la expresividad corporal, la educación para la salud y la educación en valores hace que la asignatura contribuya notablemente a la adquisición de las competencias básicas de «conocimiento e interacción con el mundo físico», la competencia «social y ciudadana» y la competencia «cultural y artística» del currículo.

La actual escuela inclusiva implica que la diversidad del alumnado condicione la dinámica de las clases debido a que ya no existen los certificados médicos que permitan alumnos exentos de la asignatura por discapacidad o por una enfermedad temporal o permanente. Por ello, se hace necesaria una innovación cultural de los contenidos de la asignatura y una mejora de los recursos materiales y humanos para que los contextos y situaciones en Educación Física acerquen a los discentes a su entorno próximo y a sus intereses, teniendo en cuenta los nuevos planteamientos curriculares.

Por lo tanto, el perfil del profesorado de Educación Física varía sus competencias y su ética profesional, siendo receptivo y reflexivo ante las necesidades de sus alumnos y comprometido con su labor profesional. De esta manera, también ha variado el acceso a esta profesión docente mediante la puesta en marcha del Máster de Secundaria donde se considera al periodo de prácticas del alumno y su participación en la vida del centro como un momento formativo clave.

El éxito en la didáctica de la asignatura en Educación Secundaria supone, por tanto, diseñar una programación reflexiva y coherente con el contexto del centro y con el alumnado que a él acude; disponer de un amplio abanico de estrategias didácticas y de estilos de enseñanza que favorezcan la autonomía motora del alumnado; generar un clima de clase motivante y positivo que invite a la autogestión en el aprendizaje y a la optimización de las relaciones interpersonales

en las actividades motrices; utilizar adecuadamente los recursos materiales y las tecnologías de la información y la comunicación para la gestión de un ocio activo; e integrar la evaluación con criterio dentro de la práctica docente y del proceso de aprendizaje a través del movimiento.

Con el objetivo de tratar todos estos aspectos, se escribió esta colección compuesta de tres volúmenes cuyos autores son miembros de diferentes universidades españolas, de gran utilidad para la formación del profesorado en esta disciplina. Para ello proporciona orientaciones, estrategias didácticas y diferentes propuestas para abordar la asignatura, tanto para los profesores que ejercen la docencia como los que se preparan y aspiran a serlo.

El tercer volumen de la colección, aun siendo independiente, completa los dos anteriores. En él se refleja cómo el profesorado de Educación Física ha de resolver los diferentes problemas que se plantean en la sesión de Educación Física mediante soluciones nuevas y creativas. Además, sería conveniente que diseñara y aplicara un proyecto de innovación e investigación en el aula ligado al marco social y al contexto particular de la comunidad educativa; ya que esto va a enriquecer el currículo de la asignatura con nuevas propuestas didácticas. Además, la investigación en Educación Física bien sea mediante pruebas o test estandarizados, cuestionarios, entrevistas o mediante la observación sistemática de las sesiones a través de un diario, va a repercutir en la mejora de los indicadores de calidad de la práctica docente tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato.

Águeda Solís Heras

GONZÁLEZ BERTOLÍN, A., LÓPEZ RÍO, J., MARTÍN GONZÁLEZ, G., ET AL. (2011). *El aprendizaje por competencias en la Educación Obligatoria*. Valencia: Brief. 161 pp. ISBN: 978-84-15204-12-1

El contexto en el que se desarrolla la función docente en la Educación Secundaria ha cambiado enormemente: no es suficiente la transmisión de unos conocimientos limitados, sino que se debe educar en la adquisición de estrategias de aprendizaje en la heterogénea sociedad del conocimiento. La perspectiva que se impone como más adecuada en la educación del siglo XXI es el aprendizaje por competencias educativas.

Este libro se centra en las competencias básicas que deben adquirirse en la enseñanza obligatoria. Dado que es necesario integrar en la práctica docente el enfoque competencial, sirve como orientación tanto a los futuros profesores de esta etapa como a los que ya ejercen esta labor. Su formato es el de un manual práctico de amena lectura, estructurado en seis capítulos. Al finalizar cada uno de ellos se proponen textos para el análisis, un glosario de términos, ejercicios prácticos y sugerencias sobre posibles seminarios o investigaciones.

El primer capítulo reflexiona sobre la finalidad de la Educación Obligatoria española en la actualidad, planteando como objetivo último conseguir pleno desarrollo de la personalidad. Se argumenta esta finalidad social partiendo de la declaración de los Derechos Humanos (1948), en que se considera un deber el desarrollo de políticas que permitan a las personas desarrollar sus capacidades a través de la educación. Este objetivo se recoge en el informe de la Unesco (Informe Delors, 1996), y en el caso español, en el artículo 27 de la Constitución (1978). Para conseguir ser moralmente libre, el alumno debe realizar un aprendizaje activo y el profesor debe diseñar entornos de aprendizaje no impuesto, con métodos y procedimientos que favorezcan la autonomía.

El segundo capítulo trata de delimitar el significado de *competencia* distinguiéndolo de conceptos afines. Se recorre su significado etimológico y los distintos proyectos europeos desarrollados para definir un marco común que identifique y defina las nuevas destrezas básicas que se han de adquirir e integrar en el currículo para posibilitar un aprendizaje a lo largo de la vida (Consejo Europeo de Lisboa (2000), DeSeCo (2002), INES, PISA, Eurydice (2002), etc.). Se identifican las dimensiones de las competencias y se define *competencia*, según la propuesta de la Unión Europea (2006), como «combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto». El final del capítulo reflexiona sobre los cambios que el aprendizaje competencial debe significar en el sistema escolar, profesorado, alumnado, centros educativos.

El tercer capítulo analiza la inclusión de las competencias en el modelo curricular español a partir de la LOE y los reales decretos que establecen los currículos en las distintas etapas obligatorias (RD 1513/2006 y RD 1631/2006). Supone un enriquecimiento del currículo, pero se hace necesaria una profunda reflexión y una definición operativa para la integración de las mismas en todos los elementos didácticos y metodológicos de los centros educativos. En la segunda parte se analizan las ocho competencias básicas de la Educación Obligatoria.

El capítulo cuatro propone un programa para lograr la difícil tarea de integrar las competencias en la práctica escolar. Reflexionando sobre la realidad de cada centro y bajo la normativa legal vigente, se recorren los distintos niveles de concreción curricular: diseño curricular base, proyecto educativo de centro, programaciones didáctica y de aula. Se orienta sobre los modelos existentes para la programación por competencias y se formula un modelo para desarrollar una programación didáctica por competencias.

El capítulo quinto profundiza sobre los cambios que suponen la concepción competencial en el modelo de evaluación. Se analizan algunos instrumentos estudiando su adecuación a la evaluación de determinados aspectos.

Por último, el sexto capítulo hace un recorrido por la concepción de la enseñanza secundaria en España desde una perspectiva histórica y política, desde su origen universitario en 1833 hasta la complejidad del contexto en que actualmente ejercen su labor los profesores. Se repasan también las muchas y fallidas políticas de formación del profesorado. El contexto actual exige un nuevo perfil del profesor, con verdadera *competencia docente*. La adquisición de esta competencia se iniciará en el recién nacido Máster Universitario de Formación del Profesorado

de Educación Secundaria y debe continuar a lo largo de la carrera docente con una reflexión continua del profesor sobre su práctica, las finalidades de esta etapa de escolarización, la metodología empleada y su papel como formador.

Ruth Martín Escanilla

OLIVER VERA, C. (Coord.). (2010). *Familia y escuela en la tarea de educar. Un modo de superar la incomunicación*. Barcelona: Davinci. 126 pp. ISBN: 978-84-92651-26-9.

La temática de este libro, innovadora y relevante, plantea una de las asignaturas pendientes de la escuela del siglo XXI: la comunicación escuela-familia(s). Esta constituye un reto tanto más acuciante cuanto que, como es el caso en Cataluña y en gran número de países europeos, la gran mayoría de las aulas son multiculturales y los padres de los alumnos oriundos de horizontes lingüístico-culturales múltiples y variados. Si, como sostiene la tesis de esta obra, los problemas de entendimiento entre ambas instituciones educativas son muchos pero además más profundos, menos visibles y fáciles de resolver que los puramente lingüísticos, las soluciones habrá que buscarlas en planteamientos interculturales que gestionen adecuadamente los factores culturales (sean de origen simbólico, religioso, socio-profesional, etc.) que confluyen en la interacción padres-escuela.

La coordinadora de esta obra científica colectiva viene abordando, desde su tesis doctoral (cf. C. Oliver, 2003, *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*, Barcelona: Octaedro), una línea investigadora sobre la atención a la diversidad, focalizada posteriormente en la línea de investigación EDI (*Escola, Diversitat i Família*) del Grupo de investigación consolidado GIAD de la Universidad de Barcelona. Prueba de ello son las numerosas publicaciones, colaboraciones internacionales, organización de seminarios y proyectos de investigación competitivos sobre la influencia, en el éxito escolar, de la comunicación familia-escuela-servicios socioeducativos de apoyo (<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/9002>).

El presente estudio parte de una constatación extraída del paisaje escolar catalán pero que sin duda podría extrapolarse a otras coordenadas geográficas: las dos grandes instituciones educativas que son la escuela y la familia, hoy por hoy, no se entienden o al menos no como podrían y deberían hacerlo en pos del único objetivo en el que convergen, la educación de los alumnos.

El tono de la obra es resueltamente comprometido, práctico e incita a la acción. Supera el simple estadio del diagnóstico y la descripción para proyectarse en la *praxis* pedagógica y formativa. Tras el preliminar conceptual de rigor, se empieza por describir la situación de

partida y exponer los parámetros sobre los que poder construir un escenario para, en la medida de lo posible, establecer la comunicación y el conocimiento mutuo entre la escuela y las familias. Continuando con esta perspectiva se analizan después los escollos y facilidades que suele entrañar esta relación desde la óptica tanto de familias, autóctonas e inmigrantes, como de los centros educativos. Seguidamente, a modo de zoom, se presta una especial atención a la población inmigrante, centros de enseñanza multiculturales, alumnado recién llegado y aulas de acogida. A través de una pertinente selección de ejemplos representativos, se ilustra la puesta en práctica de estrategias que han dado sus frutos en la acogida e integración de los niños inmigrantes (alófonos o semi-alófonos) colectivo, dicho sea de paso, particularmente vulnerable al fracaso escolar y para el que la escuela constituye el principal vector de inserción e integración social, lingüística y cultural. Las dos últimas secciones, en una especie de movimiento de desplazamiento de la cámara, se centran no ya en los aprendices sino en la figura de sus padres. Desde Canadá, una experta en el tema nos hace partícipes de una investigación aplicada en torno a la formación de madres y padres latinoamericanos, recién llegados al país, a través de unos «talleres para padres canadienses». Esta experiencia fue traducida y adaptada por el Grupo EDI, en Cataluña, en el 2007 recibiendo el nombre de *talleres NEC* (necesidades, expectativas y compromisos), experimentándose con familias latinoamericanas, magrebíes y paquistaníes. Su análisis ha dado lugar a diversos estudios, entre ellos una tesis doctoral en 2009 en la Universidad de Barcelona. Dado el impacto positivo de este tipo de intervenciones, en lo que a superación de la barrera de la incomunicación se refiere, así como de las estrategias experimentadas y reconocidas como «buenas prácticas docentes» relatadas en esta obra, hacen que esta última constituya una referencia altamente recomendable para el diseño de programas formación(-acción) inicial y continuada del profesorado. No en vano la finalidad de este libro es la de contribuir a que profesionales de la educación y familias de los alumnos reflexionen sobre la conveniencia y el modo de establecer una comunicación eficaz que, desde la coherencia y el diálogo, contribuya a la educación de los ciudadanos adultos del mañana.

Encarnación Carrasco Perea

RODRÍGUEZ, G. E IBARRA, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 151 pp. ISBN: 978-84-277-1803-6.

Este libro es fruto de las experiencias docentes de profesores e investigadores y de la colaboración mutua en el marco del proyecto de excelencia Re-Evalúa –*Reingeniería de la evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios*–,

un proyecto ambicioso en el que participan 76 profesores universitarios de 12 universidades españolas.

Centra su atención en cómo abordar los procesos de evaluación desde posiciones innovadoras, aceptando el hecho del uso generalizado de las tecnologías de la información en las actividades de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la necesidad de desarrollar e implantar nuevos sistemas de evaluación en la universidad.

El tema de la evaluación en el ámbito universitario que aborda el libro radica fundamentalmente en que los cambios que se están produciendo, si no se han producido ya, tanto en lo que se aprende como en la forma en que se aprende, deben corresponderse con cambios en la evaluación del aprendizaje. La evaluación aportará valor añadido al aprendizaje de los estudiantes si se produce de tal manera que permita fijar su atención en lo que leen, escuchan, practican, etc., además de asociarlo a lo que ya conocen.

La obra puede considerarse estructurada en tres partes fundamentales. La primera parte incluye los dos primeros capítulos en los que se realiza una introducción breve a los diferentes enfoques y tendencias que existen actualmente en la universidad respecto a la evaluación del aprendizaje (capítulo 1) y se establece el marco teórico que permite comprender los fundamentos y las repercusiones en la metodología de la e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje (capítulo 2).

Una segunda parte está formada por los siguientes cuatro capítulos, del 3 al 6, en los que se desarrolla la sistematización del proceso de la evaluación. En el capítulo 3 se abordan los procedimientos de evaluación partiendo de las competencias que deben adquirirse y de los resultados del aprendizaje que deben alcanzarse. Se presentan en este capítulo los elementos fundamentales para llevar a cabo un procedimiento de evaluación en las asignaturas universitarias: el objeto de la evaluación, las actuaciones de aprendizaje, las tareas y los criterios de evaluación y los medios e instrumentos de evaluación. También son tratados los elementos transversales al procedimiento de evaluación, como son la participación y la proalimentación. Para finalizar el capítulo, se trata el sistema de calificación y se propone un modelo de procedimiento de evaluación.

Los capítulos 4 y 5 describen de forma minuciosa cada uno de los elementos del procedimiento de evaluación, ilustrándolos con ejemplos clarificadores. En el capítulo 4 se diseña un procedimiento de evaluación contextualizado en una asignatura mediante la planificación y especificación de los objetos, las tareas y los criterios de evaluación. En el 5 se presentan diferentes medios, técnicas e instrumentos de evaluación, aportando ejemplos de estos últimos.

Por último, en el capítulo 6 se desarrollan herramientas para la e-Evaluación con el fin de orientar al profesorado en el diseño de sus propios procedimientos de evaluación.

En la tercera parte del libro se presentan, de forma breve, algunas aplicaciones informáticas que pueden ser utilizadas en el proceso de evaluación. Especialmente se menciona el servicio web Evalcomix de Moodle, producto de software libre desarrollado en proyectos en los que los autores han participado.

La obra supone un avance significativo en la implantación de procedimientos de evaluación en el ámbito universitario y, como mencionamos al principio, necesaria para adaptar el mecanismo de la evaluación a las nuevas formas de aprendizaje. Los ejemplos y los instrumentos que acompañan ayudan al profesorado, sin duda, a establecer procedimientos de evaluación acordes con los nuevos métodos y formas de aprendizaje.

Luis Sanz San Miguel



Editorial

Memoria 2011 de la Revista de Educación

Como cada año, la *Revista de Educación* informa de su actividad editorial durante el año anterior. En el primer número de 2012 se ha publicado el índice bibliográfico de 2011, y este segundo número incluye la relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período, así como esta memoria que recoge los datos estadísticos más significativos sobre los artículos recibidos y publicados, información relevante sobre el proceso editorial y las principales iniciativas adoptadas para su mejora y difusión durante 2011.

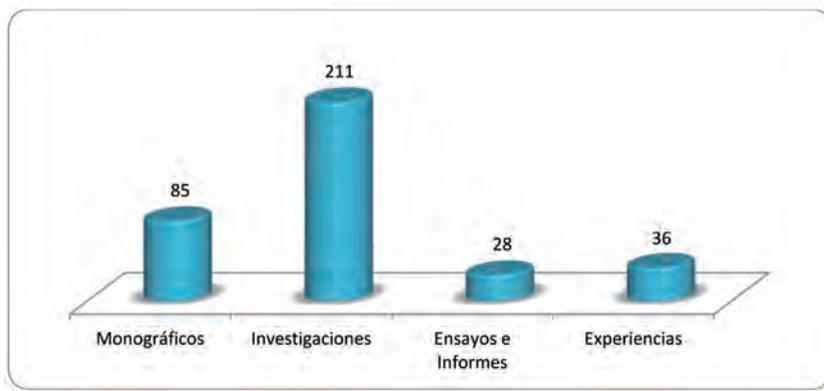
Artículos recibidos y publicados en 2011

Artículos recibidos por secciones

En la redacción de la revista se han recibido un total de 360 artículos a lo largo de 2011, cuya distribución por secciones se representa en el Gráfico 1. Como puede observarse, todas las secciones exceptuando la sección monográfica que publica los mejores trabajos recibidos en las convocatorias temáticas han incrementado su volumen con respecto a 2010 (especialmente las investigaciones), siguiendo la tendencia al alza de los últimos años. La demanda de publicación en la revista se ha incrementado notablemente. De los 313 artículos recibidos en 2010, se ha pasado a recibir 360, lo que implica un aumento de un 15%.

Por secciones, las investigaciones originales (211) suponen más de la mitad (el 58,6%) de los artículos recibidos, los ensayos (28), un 7,7%, y aquellos trabajos que recogen experiencias innovadoras (36), un 10%. Por último, los artículos de la sección monográfica (85) suponen el 23,6% del total recibido en 2011 e incluyen por la naturaleza temática de esta sección, tanto trabajos de investigación, como de ensayo e innovación.

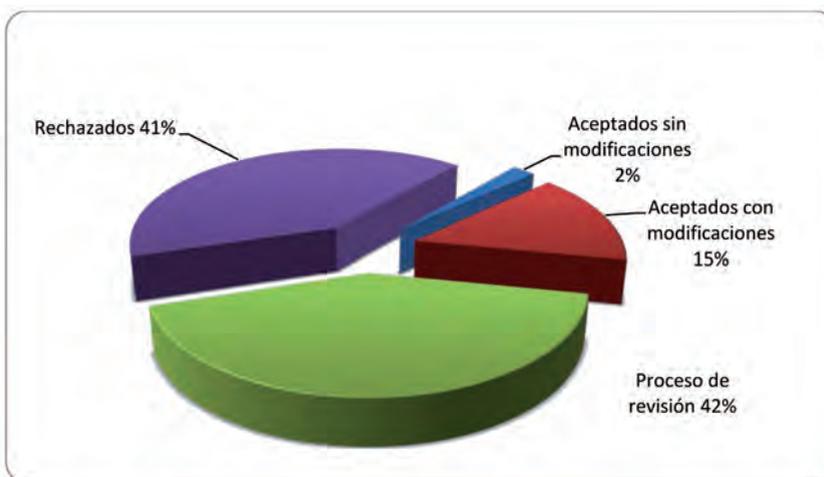
GRÁFICO I. Artículos recibidos en 2011 por secciones



Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2011

Del total de artículos llegados a la redacción, un 2% ha sido aceptado para su publicación sin apenas modificaciones y un 15% tras realizar las mejoras requeridas por los revisores externos; un 41% han sido rechazados y un 42% están en proceso de revisión externa (Gráfico II).

GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2011



Con respecto al año anterior ha aumentado el porcentaje de artículos rechazados (41% frente a 37%) y el porcentaje de aceptados con mejoras (15% frente a 9%); por otra parte, ha

disminuido el porcentaje de trabajos publicados sin apenas modificaciones (2% frente a 4%) y el de artículos en proceso de revisión (42% frente al 50%). Esta evolución responde en buena medida al endurecimiento de los criterios de aceptación aprobado por el Consejo Editorial y recogido en las nuevas normas de la revista.

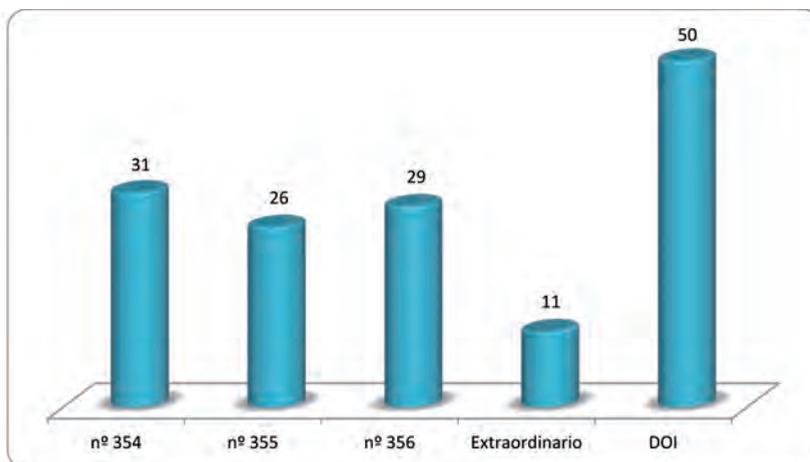
Artículos publicados

En 2011 la revista ha publicado un total de 147 artículos: 97 en edición electrónica e impresa -8 más que en 2010- y 50 en la sección denominada “*en prensa*” (que no habrían podido ver la luz hasta mediados o finales de 2012). Este incremento en la productividad no solo se explica por el aumento de la demanda, sino por las posibilidades de publicación temprana que supone la existencia de la sección de artículos *en prensa* (evaluados y aceptados, pero pendientes de corrección de estilo y maquetación definitiva) con DOI (*Digital Object Identifier*). Esta sección permite difundir el conocimiento con la rapidez exigible, al mismo tiempo que protege la propiedad intelectual de los autores y posibilita un mayor impacto de sus trabajos.

Como resultado de esta política editorial podemos decir que la *Revista de Educación* continúa siendo la que muestra mayor productividad entre las publicaciones científicas indizadas en bases de datos nacionales (RESH, INRECS, DICE) e internacionales (JCR, SCOPUS, entre otras). Asimismo, mantiene unos plazos de publicación acordes con las necesidades de difusión de la investigación e innovación, y con el reconocimiento del trabajo de los autores por parte de las agencias evaluadoras de nuestro país (ANECA, CNEAI, ANEP). Siendo una publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, podemos decir que la revista presta un servicio destacado al sistema español de ciencia y tecnología.

El Gráfico III recoge la distribución del conjunto de artículos publicados en 2011 en los diferentes números de la revista, y en la sección digital en prensa (con DOI).

GRÁFICO III. Número de artículos publicados en 2011



Naturaleza de los artículos publicados en las distintas secciones

La naturaleza de los artículos publicados responde claramente al carácter científico de la revista (Gráfico IV), siendo las investigaciones el mayor porcentaje de trabajos publicados en los tres números ordinarios (16, 16 y 18 artículos, respectivamente). A ello habría que sumar las 26 que se han publicado en la sección monográfica, y en la sección *en prensa*, la mayoría de los cuales son también investigaciones originales. Recordemos que la política editorial de la revista limita a dos, los ensayos y experiencias innovadoras que se incluyen en cada uno de los números de la revista.

GRÁFICO IV. Número de artículos publicados por secciones



Temas de la sección monográfica en 2011

La sección monográfica de los tres números ordinarios y el número extraordinario completo son el resultado de convocatorias (*call for papers*) publicadas en la página web, que se convocan una vez valoradas y aceptadas por el Consejo Editorial en función de criterios explicitados en las normas de cada una de ellas. En la Tabla 1 se muestran los temas tratados durante el año 2011, así como los editores invitados que propusieron la convocatoria temática y finalmente han coordinado el proceso editor.

Tabla I. Temas de la sección monográfica (2011)

Número 354	<i>La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum</i> Editores invitados: Manuela Raposo Rivas (Universidad de Vigo) y Miguel Ángel Zabalza Beraza (Universidad de Santiago de Compostela)
Número 355	<i>La gestión estratégica de la Educación Superior: retos y oportunidades</i> Editores invitados: Francesc Solé Parellada y Xavier Llinàs-Audet (Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria. Universidad Politécnica de Catalunya)
Número 356	<i>Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas</i> Editor invitado: Fernando Marhuenda Fluixá (Universidad de Valencia)
Extraordinario	<i>Educación, valores y democracia</i> Editor invitado: Miquel Martínez Martín (Universidad de Barcelona)

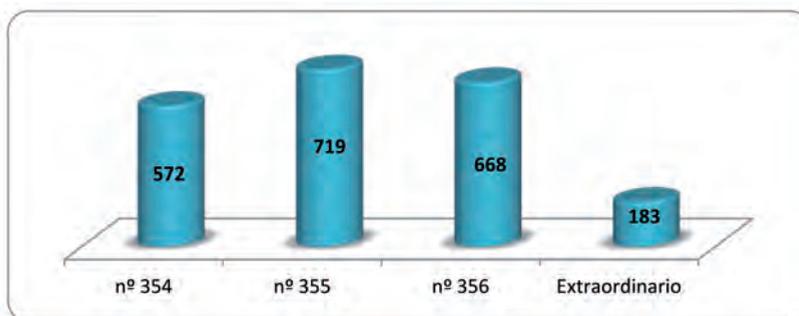
Proceso editor: gestión, revisión y publicación de artículos

Nos referiremos a la publicación definitiva de los artículos (tanto electrónica como impresa), aunque al valorar los plazos hay que tener en cuenta la publicación anticipada de 50 trabajos que fueron publicados con DOI en la sección digital y que, por lo tanto, han sido difundidos, citables y acreditables a todos los efectos para los autores.

Tiempo medio entre recepción de artículos y publicación impresa

El tiempo desde la recepción del artículo (de conformidad con las normas) hasta su publicación definitiva ha aumentado en los dos primeros números ordinarios con respecto al año anterior, debido al notable incremento de artículos recibidos (un 15% más que en 2010, que a su vez se había incrementado en un 43% con respecto a 2009). Pese a ello, en los dos números siguientes de 2011 se ha reducido el intervalo de publicación impresa con respecto a 2010: 171 días menos en el tercer número ordinario y 118 días en el número extraordinario.

GRÁFICO V. Tiempo medio (días) entre la recepción y la publicación impresa



Tiempo medio entre la recepción, aceptación y publicación impresa

Con respecto al año anterior, se ha rebajado el intervalo de tiempo entre la recepción y la aceptación de los artículos en todos los números del año. Sin embargo, el intervalo de tiempo entre la aceptación y la publicación sigue la misma tendencia que el tiempo medio entre la recepción y publicación, es decir, en los dos primeros números aumenta y en los dos siguientes disminuye.

En todo caso, en la interpretación de estos datos hay que considerar que los originales pasan por un proceso de revisión y mejora de distinta duración, un proceso complejo que ha de realizarse con las garantías necesarias (cada artículo es evaluado al menos por dos revisores externos, según un procedimiento de doble ciego auditable). En su duración confluye la intervención de tres actores: la revista, los revisores externos (2 o 3) y los propios autores. La revista es responsable de agilizar el proceso en lo que respecta a la gestión y al trabajo de sus revisores externos, pero es responsabilidad de los autores controlar y reducir el tiempo, a veces excesivo, que emplean en realizar las mejoras solicitadas en los informes (Gráfico VI).

GRÁFICO VI. Tiempo medio (días) entre recepción, aceptación y publicación impresa



Tiempo medio entre la aceptación y la publicación definitiva por secciones

En el Gráfico VII puede observarse el promedio de tiempo que transcurre entre la aceptación definitiva y la publicación impresa de un artículo, por secciones.

Como venimos argumentando, este intervalo se ha reducido en los dos últimos números de 2011, pero es siempre mayor de lo deseable para los autores. En su duración, hasta ahora había que considerar la tensión existente entre el número de trabajos preparados para su publicación y las lógicas limitaciones de espacio en la maqueta de cada número. El número de experiencias (36) y

ensayos (28) recibidos es menor que el de investigaciones (211), (Gráfico I) y por lo tanto el tiempo de espera hasta la publicación impresa también suele ser menor que en el caso de la investigaciones.

Dentro de la lógica que venimos exponiendo, en la sección monográfica y en el número extraordinario del año (sujetos a convocatoria con plazos, y coordinados por editores invitados externos) el intervalo medio entre aceptación y publicación impresa es de unos tres meses.

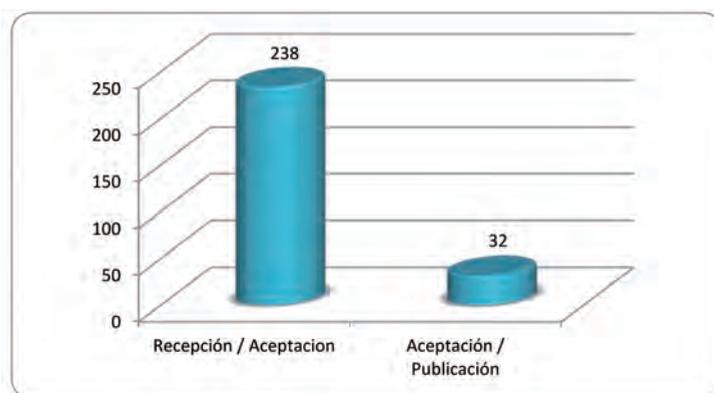
GRÁFICO VII. Tiempo medio (meses) entre la aceptación y la publicación definitiva por secciones



Tiempo medio entre la recepción, aceptación y publicación con DOI

Los artículos con DOI de la sección *en prensa* están permitiendo una mayor agilidad, de modo que el plazo entre la aceptación definitiva de un artículo y la publicación con DOI es de 30 días.

GRÁFICO VIII. Tiempo medio (días) entre la recepción, aceptación y publicación en los artículos con DOI

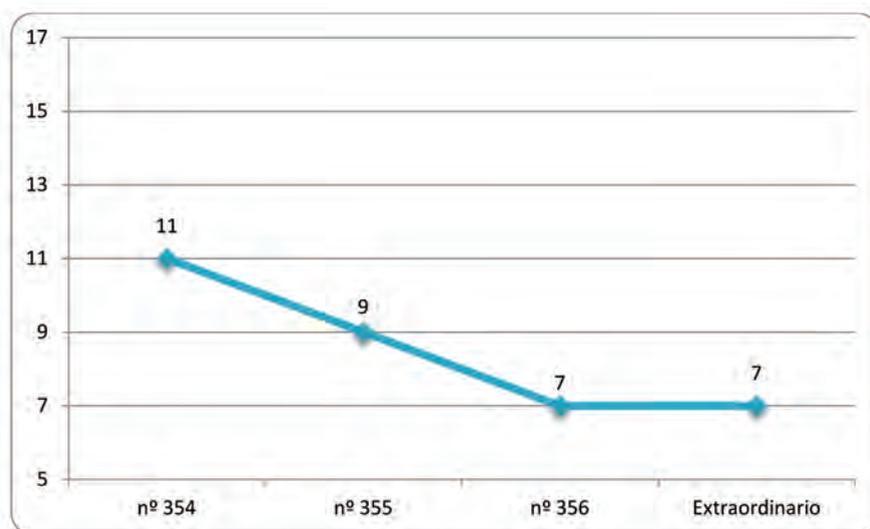


Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Reseñas

Durante 2011 se publicaron -bien por encargo de la revista de acuerdo con las normas, bien porque se recibieron en la redacción- 34 reseñas de obras significativas en función del tema y del prestigio de la editorial, editadas entre 2010 y 2011 (Gráfico IX); el mismo número que en el año 2010.

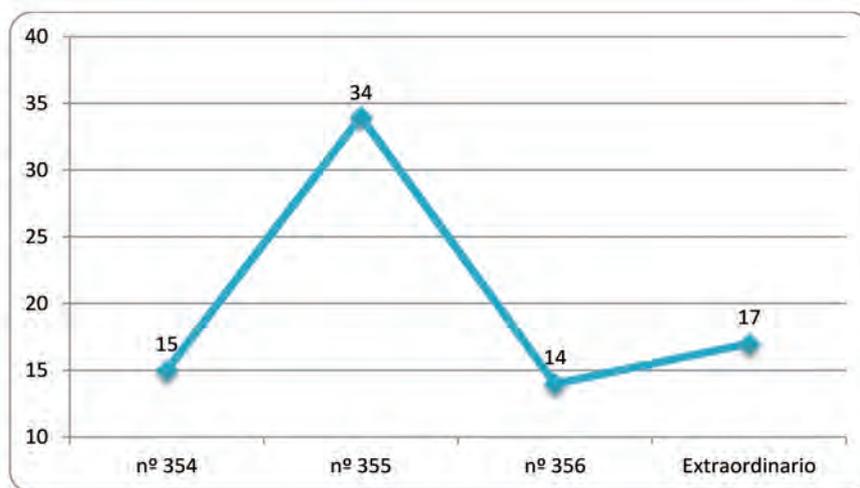
GRÁFICO IX. Número de reseñas publicadas en 2011



Referencias bibliográficas

En cada uno de los cuatro números de 2011 se publicó una relación de referencias bibliográficas realizadas a partir de una selección de los libros que distintas editoriales españolas y extranjeras enviaron a la revista. En el Gráfico X se muestra la distribución, por números, de las 80 referencias del año 2011, 10 más que en 2010.

GRÁFICO X. Libros recibidos



Tanto las reseñas como las referencias han sido publicadas por orden cronológico de recepción en la redacción.

Estrategia editorial y resultados

Durante 2011 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.

En 2011 la revista ha sido indizada en la base de datos SCOPUS y ha subido puestos dentro del primer cuartil de las bases de datos nacionales (RESH, DICE e INRECS). Asimismo, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) ha otorgado a la *Revista de Educación* el certificado de “revista excelente” para el período de 20 de mayo de 2011 a 20 de mayo de 2013.

Recordamos a los lectores que en enero de 2008 la revista fue evaluada e incluida por Thomson-Reuters en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI). El 29 de junio de 2011 se publicó el Journal Citation Report (JCR) de 2010¹, obteniendo la *Revista de Educación* un **factor de**

⁽¹⁾ Se calcula el índice de impacto sobre los dos años posteriores a la indización, por ello la *Revista de Educación* se incluye en el JCR de 2010, con datos de 2008 y 2009.

impacto de 0,622. Esto la sitúa en el segundo tercil, siendo la revista en español del área de educación con mayor impacto en el JCR, lo que cobra mayor relevancia por el reducido porcentaje de autocitación de la revista (más información en www.accesowok.fecyt.es/jcr/).

Asimismo, este año se han recogido los frutos de dos decisiones estratégicas adoptadas por el Consejo Editorial en 2010. La apertura de una sección digital *en prensa* con DOI, que ha supuesto un extraordinario avance en la prontitud de publicación de los manuscritos aceptados, y en el nivel de exigencia en la aceptación de manuscritos. En esta misma dirección, la estrategia editorial ha supuesto también incorporar editores invitados, autores y manuscritos con un índice de impacto potencial o factualmente alto; así como favorecer su inclusión en nuevas bases de datos.

En 2011 se han seguido incorporando nuevos revisores especializados y comprometidos con la valoración de originales en distintas áreas y líneas de investigación en educación (137 especialistas fueron revisores en 2011), disponiendo de más colaboradores que en el 2010, hasta reunir un total de 237 en la fecha de publicación de esta memoria.

Difusión de la revista

La revista se difunde mediante suscripciones (individuales e institucionales), venta a través de la Subdirección General de Documentación y Publicaciones y por canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio (63 revistas españolas, 15 revistas europeas y norteamericanas, 36 revistas iberoamericanas), que ingresan en los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Asimismo, se incluye publicidad en revistas profesionales y periódicos escolares con el fin de difundir los trabajos publicados, no solo a través de los canales científicos, sino también entre los miembros de la comunidad escolar.

El trabajo realizado durante el año 2011, objeto de esta memoria, permite esperar importantes logros para la *Revista de Educación* en el cumplimiento de indicadores de calidad como publicación científica, y, en definitiva, en la mejora de su factor de impacto como resultado de la calidad del trabajo de sus autores, que atraen cada año a un mayor número de lectores.

Revista de Educación 2011 Annual Report

Each year the *Revista de Educación* reports on its editorial activity over the previous year. The first issue of 2012 included the biographical index from 2011, and this second issue includes a complete listing of the external reviewers who evaluated articles during this period, as well as this Annual Report, which gives the most significant statistics on the articles received and published, relevant information on the editorial process, and the main initiatives taken during 2011 to improve the *Revista* and its distribution.

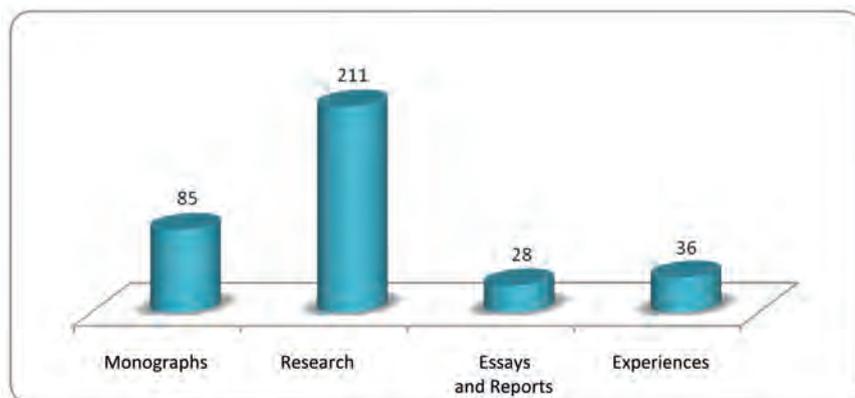
Articles Received and Published in 2011

Received Articles by Sections

During 2011 the editorial office received a total of 360 articles. Chart I shows their distribution by sections. As we can see, in all sections except Monographs (which prints the best of the submissions received in response to calls for papers on given topics), volume rose with respect to 2010 (especially in research), continuing the upward trend of recent years. Demand for publication increased considerably. Submission numbers went up 15%, from 313 articles received in 2010 to 360.

By sections, original research (211) accounted for more than half (58.6%) of the articles received; essays (28) made up 7.7%, and papers reporting innovative experiences (36), 10%. Lastly, the articles in the Monographs section (85) accounted for 23.6% of the total number of submissions in 2011; because this section is topical in nature, it includes research papers as well as essays and innovations.

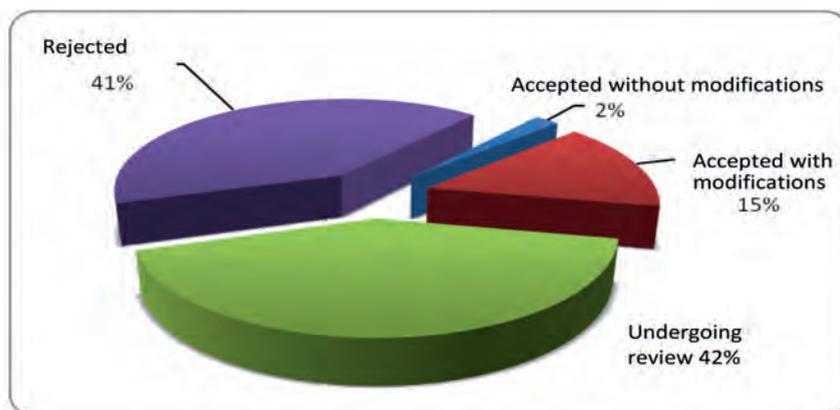
CHART I. Articles received in 2011 by sections



Result of External Review: Articles Accepted and Rejected in 2011

Of the total number of articles submitted to the editors, 2% were accepted for publication with little or no modifications, and 15% were accepted after the improvements required by external reviewers were made; 41% were rejected, and 42% are currently undergoing external review (Chart II).

CHART II. Status of articles received in 2011



The percentage of rejected articles rose from the year before (from 37% to 41%), and the percentage of articles accepted with improvements also rose (from 9% to 15%); on the other hand, the percentage of papers published with little or no modifications fell (from 4% to 2%), as did the

number of articles undergoing review (from 50% to 42%). This evolution is largely due to tougher acceptance criteria, as approved by the Editorial Board and reflected in the *Revista's* new guidelines.

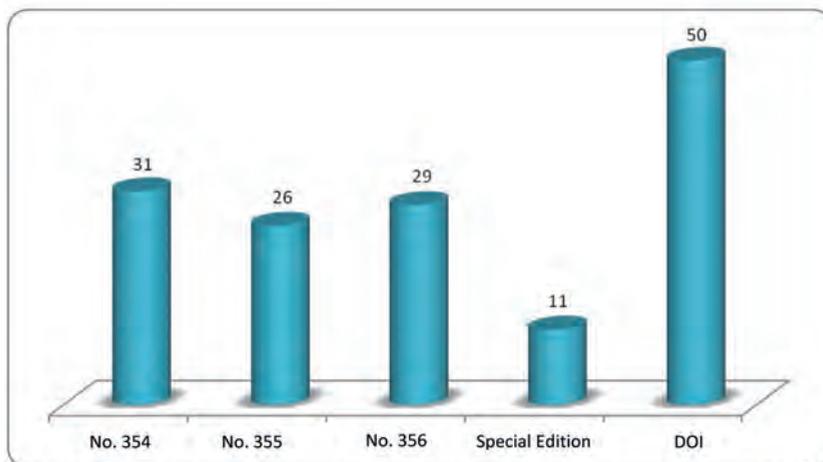
Published Articles

In 2011 the *Revista* published a total of 147 articles- 97 in its on-line and conventional editions (eight more than in 2010) and 50 in the At Press section (articles that could not have seen the light in full conventional publication until mid- or late 2012). This surge in productivity is explained by not only the increase in demand, but also the possibilities of early publication afforded by the existence of the At Press section (articles reviewed and accepted, but pending style correction and final layout), which are assigned a DOI (*Digital Object Identifier*). This section enables knowledge to be shared with the necessary speed, while protecting authors' intellectual property and making it possible for authors' work to have a greater impact.

As a result of this editorial policy, we may say that the *Revista de Educación* still shows the highest productivity of any of the scientific publications indexed in domestic databases (RESH, INRECS, DICE) or international databases (inter alia, JCR and SCOPUS). It also maintains publishing times that accommodate research and innovation dissemination needs and due recognition for authors' work by Spain's reviewing agencies (ANECA, CNEAI, ANEP). As a publication of the Ministry of Education, Culture and Sport, the *Revista* may be said to render an exemplary service for the Spanish system of science and technology.

Chart III shows the distribution of the articles published in 2011 in the different issues of the *Revista* and in the digital at-press section (with DOI).

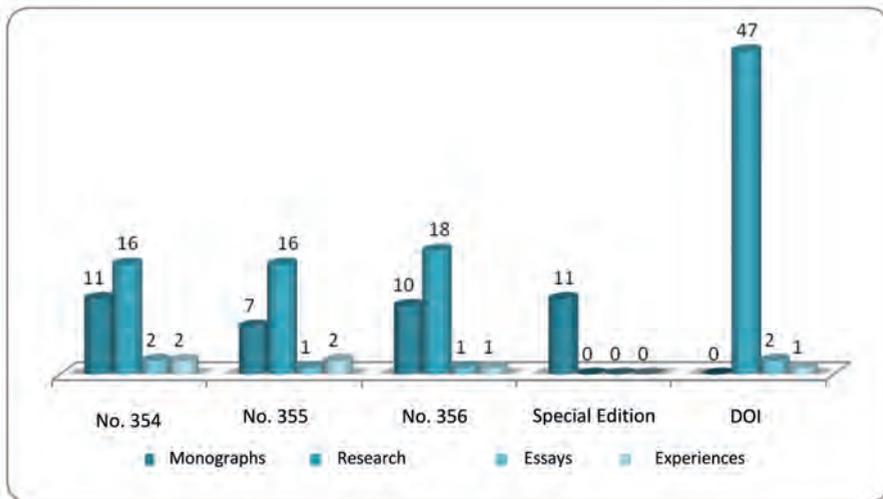
CHART III. Number of articles published in 2011



Nature of the Articles Published in the Different Sections

The nature of the articles published clearly reflects the fact that the *Revista de Educación* is a scientific journal (Chart IV). Research makes up the largest percentage of the papers published in the three regular issues (16, 16 and 18 articles, respectively). Then there are the 26 papers published in the Monographs section, and in the At Press section, most of which are also original research. We ask readers to recall that our editorial policy is to limit the essays and innovative experiences included in each issue to two.

CHART IV. Number of published articles by section



Topics of the Monographs Section in 2011

The Monographs section of the three regular issues and the entire special edition are comprised of submissions made in response to calls for papers posted on our web page. Calls for papers are issued on the basis of proposals evaluated and accepted by the Editorial Board according to criteria stated in the rules for each call for papers. Table 1 shows the topics addressed during 2011 and the guest editors who proposed the topics and ultimately coordinated the editorial process.

TABLE I. Topics featured in the Monographs section (2011)

Issue 354	<i>Practical Training of University Students: Rethinking Practicum</i> Guest editors: Manuela Raposo Rivas (University of Vigo) and Miguel Ángel Zabalza Beraza (University of Santiago de Compostela)
Issue 355	<i>Strategic Management of Higher Education: Challenges and Opportunities</i> Guest editors: Francesc Solé Parellada and Xavier Llinàs-Audet (UNESCO Chair of University Management. Catalunya Polytechnic University)
Issue 356	<i>School Improvement: Educational and Organizational Perspectives</i> Guest editor: Fernando Marhuenda Fluixá (University of Valencia)
Special Edition	<i>Education, Values and Democracy</i> Guest editor: Miquel Martínez Martín (University of Barcelona)

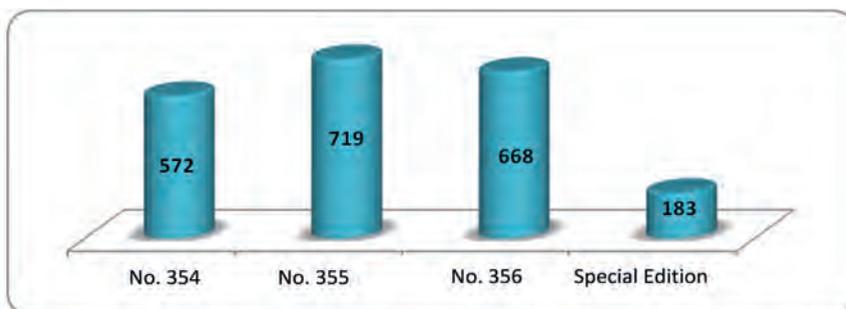
Editorial Process: Management, Review, and Publication of Papers

This section refers to the final publication of articles (both on line and on paper). Nevertheless, when assessing publication times, account should be taken of the early publication of 50 papers that were published with a DOI in the digital section and therefore have been disseminated and qualify fully for referencing and for attribution to their authors.

Average Time Between Article Reception and Publication in Print

In the first two regular issues, the time from article reception (pursuant to the rules) to final publication was longer than it was the year before, due to the considerable increase in articles received (15% more than in 2010, which was in turn 43% more than in 2009). Even so, in the next two issues of 2011 the printing interval was shortened with respect to 2010: 171 days were pared off for the third regular issue, and 118 days for the special edition.

CHART V. Average time (days) between reception and publication in print

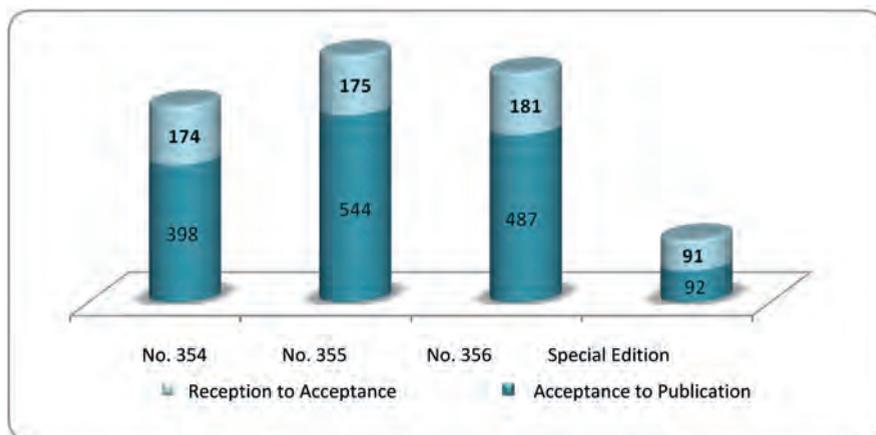


Average Time from Reception to Acceptance to Publication in Print

Since last year, the interval between article reception and acceptance was shortened for every issue. However, the interval between acceptance and publication followed the same trend as the average time between reception and publication; that is, in the first two issues, it increased, and the next two, it decreased.

At all events, in any interpretation of these figures, please bear in mind that original manuscripts undergo a review and improvement process whose length may vary, a complex process that must be conducted with the necessary safeguards (Each article is evaluated by at least two external reviewers in an auditable double-blind procedure). How long this process takes depends on three participants: the journal, the external reviewers (two or three in number) and the authors themselves. The journal is responsible for keeping the management end of the process and its external reviewers' work moving along swiftly, but it is the authors' responsibility to control and reduce the often excessive time it takes them to make the improvements requested in the reviewers' reports (Chart vi).

CHART VI. Average time (days) from reception to acceptance to publication in print



Average Time from Acceptance to Final Publication by Section

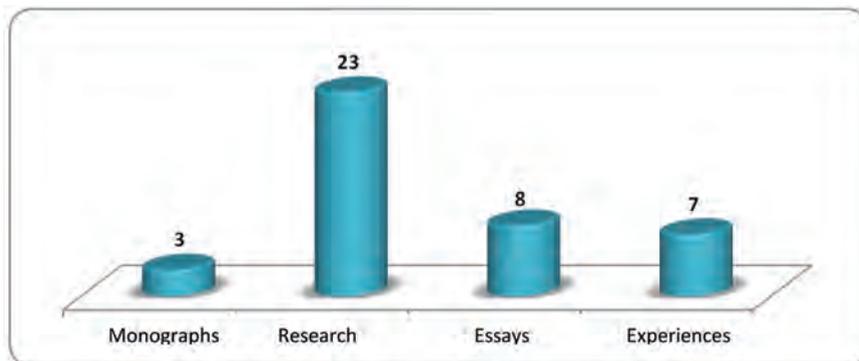
The average time that elapses between final acceptance and the publication of an article in print can be seen, by sections, in Chart vii.

As we have been saying, this interval was shortened in the last two issues of 2011, but it is always longer than desirable for authors. Hitherto one of the factors in this interval's length has been the tension between the number of papers prepared for publication and the logical limitations on space in each issue's mock-up. Fewer experiences (36) and essays (28) are

received than research papers (211) (Chart I), and therefore the waiting time until publication in print is also usually shorter for experiences and essays than for research.

For the logical reasons explained, in the Monographs section and the year's special edition (subject to calls for papers with their own deadlines, and coordinated by outside guest editors), the average interval between acceptance and publication in print is about three months.

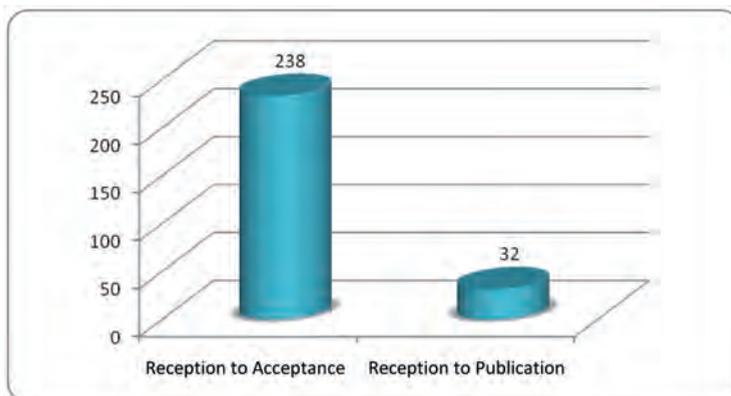
CHART VII. Average time (months) from acceptance to final publication by section



Average Time from Reception to Acceptance to Publication with a DOI

For articles assigned a DOI in the At Press section, the process moves more quickly, so the time between final article acceptance and publication with a DOI is 30 days.

CHART VIII. Average time (days) from reception to acceptance to publication in articles assigned a DOI

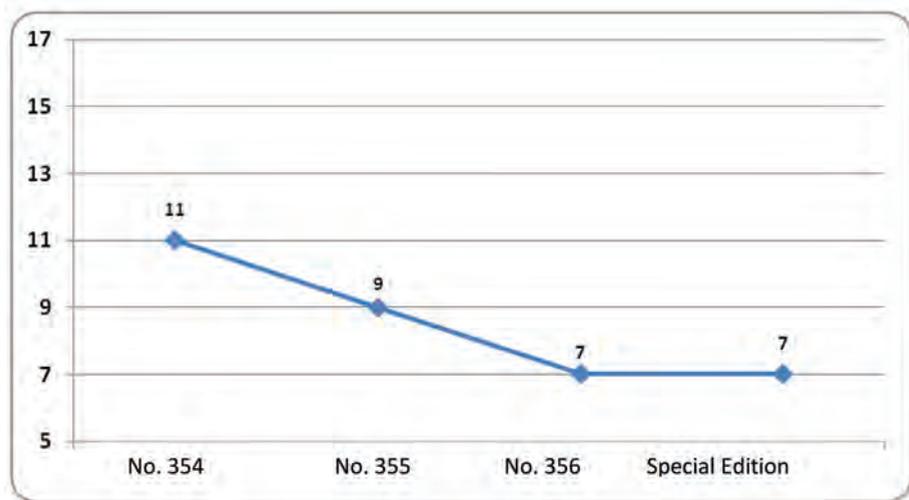


Dissemination of Important Work in the Field of Education

Reviews

During 2011 the *Revista* published 34 reviews of works published between 2010 and 2011 and regarded as significant, in terms of subject matter and publisher's prestige (Chart IX). The reviews were either commissioned by the editors according to the *Revista's* review guidelines, or they were submitted to the editors spontaneously. This is the same number of reviews as in 2010.

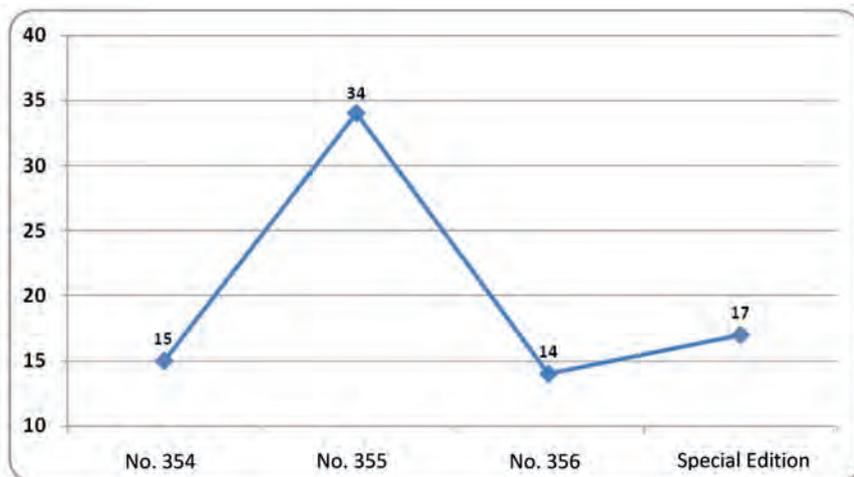
CHART IX. Number of reviews published in 2011



Bibliographic References

In each of the four issues of 2011, a list of bibliographic references was published, drawn from a selection of the books that different Spanish and foreign publishers had sent to the editors. Chart x illustrates the distribution, by issues, of the 80 references published in 2011 (10 more than in 2010).

CHART X. Books received



Both the reviews and the references were published in chronological order of reception by the editors.

Editorial Strategy and Results

In 2011 the process begun in late 2005 continued, seeking to align the *Revista de Educación* with the most demanding of quality indicators for scientific journals and to boost the *Revista's* impact factor, especially in prestigious international databases.

In 2011 the *Revista* was indexed in the SCOPUS database, and it climbed higher within the first quartile of domestic databases (RESH, DICE and INRECS). Moreover, the Spanish Foundation for Science and Technology (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, or FECYT) granted the *Revista de Educación* its "Excellent Journal" certificate for the period from 20 May 2011 to 20 May 2013.

We would remind readers that in January 2008 the *Revista* was evaluated and included by Thomson-Reuters in the Social Sciences Citation Index (SSCI). On 29 June 2011 the 2010 Journal Citation Report (JCR)¹ was published, in which the *Revista de Educación* was assigned

⁽¹⁾ Impact indices are calculated on the basis of the two years subsequent to inclusion in the index. Therefore, the *Revista de Educación* is included in the 2010 JCR on the basis of data from 2008 and 2009.

an **impact factor of 0.622**. That situates it in the second tercile, making it, according to the JCR, the highest-impact journal in Spanish in the education area. Such standing is rendered more significant by the low percentage of self-citation in the *Revista* (For more information, see www.accesowok.fecyt.es/jcr/).

Moreover, this year, two of the strategic decisions taken by the Editorial Board in 2010 bore fruit: the opening of a digital At Press section with DOI assignment, which has made for some extraordinary progress in the promptness of publication of accepted manuscripts, and a more demanding approach to manuscript acceptance. Editorial strategy moving in this same direction has also led to the incorporation of guest editors, authors and manuscripts with a high potential or actual impact index, and it has favoured the *Revista's* inclusion in new databases.

In 2011 the *Revista de Educación* continued to bring in new specialized reviewers who are committed to assessing originals in different areas and lines of education research. There were 137 specialist reviewers in 2011, and there were more contributors than in 2010, a total of 237 on the date of publication of this report.

Distribution of the *Revista de Educación*

The *Revista de Educación* is distributed via subscriptions (individual and institutional), sales through the Sub-Directorate General of Documentation and Publications, and exchanges with other prestigious national and international educational journals (63 Spanish journals, 15 European and North-American journals, 36 Latin-American journals), which contribute to the content of the Ministry of Education, Culture and Sport's library.

Equally, advertising is included in professional journals and school newspapers with a view to distributing the published papers not only via scientific channels, but also among the members of the school community.

The work done in 2011, the subject of this annual report, gives us grounds for expecting major achievements from the *Revista de Educación* in terms of compliance with quality indicators as a scientific publication and, in short, in improving its impact factor as a result of the quality of the work of its authors, who attract a larger readership each year.



Revisores externos 2011

Relación de revisores externos 2011

- Acosta Rodríguez, Víctor Manuel (Universidad de la Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa)
- Alba Pastor, Carmen (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Alonso García, Esmeralda (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa)
- Álvarez Álvarez, Alfredo (Universidad de Alcalá de Henares)
- Álvarez Rojo, Víctor (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Amengual-Pizarro, Marian (Universitat de les Illes Balears. Departament de Filologia Espanyola, Moderna i Llatina)
- Anguita Pérez, Rocío (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía)
- Angulo Rasco, Félix (Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Arnaiz Sánchez, Pilar (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
- Arráiz Pérez, Ana (Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Asensio Muñoz, Inmaculada (Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Azpillaga, Verónica (Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico)
- Ballesteros Velázquez, Belén (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, MIDE I)
- Barbero González, José Ignacio (Universidad de Valladolid. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)
- Bautista García-Vera, Antonio (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Bernal Guerrero, Antonio (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social)
- Bisquerra Alzina, Rafael (Universitat de Barcelona. Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, MIDE)

- Blanco Blanco, Ángeles (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Bolívar Botía, Antonio (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Bueno Alastuey, Camino (Universidad Pública de Navarra)
- Cabero Almenara, Julio (Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos y Diagnóstico en Investigación)
- Calero Martínez, Jorge (Universitat de Barcelona. Facultat d'Economia i Empresa. Departament d'Economia Pública, Economia Política i Economia Espanyola)
- Carrasco Carpio, Concha (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Fundamentos de Economía e Historia Económica)
- Carreño, Miryam (Universidad Complutense de Madrid)
- Carrillo Flores, Isabel (Universitat de Vic. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Departament de Pedagogia)
- Cercadillo, Lis (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de Evaluación)
- Corredera González, Azucena (Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación)
- Cuenca López, José María (Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía)
- Domínguez Figaredo, Daniel (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación)
- Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación)
- Doval Ruiz, María Isabel (Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación)
- Elexpuru Albizuri, Itziar (Universidad de Deusto. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular)
- Escámez Sánchez, Juan (Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte)
- Escardíbul Ferrá, Josep-Oriol (Universitat de Barcelona. Facultat d'Economia i Empresa)
- Escudero Escorza, Tomás (Universidad de Zaragoza. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE. Instituto de Ciencias de la Educación)
- Feito Alonso, Rafael (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología III)
- Fernández Álvarez, Miguel (Chicago State University. Department of Early Childhood-Primary and Bilingual Education)
- Fernández Cruz, Manuel (Universidad de Granada. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Fernández Enguita, Mariano (Universidad Complutense de Madrid)
- Fernández Soria, Juan Manuel (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Departament d'Educació Comparada i Historia de l'Educació)

- Fernández-Zúñiga Marcos de León, Alicia (Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Forteza Forteza, Dolors (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació)
- Gairín Sallán, Joaquín (Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada)
- García Castaño, Francisco Javier (Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras. Antropología Social)
- García Laborda, Jesús (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología Moderna)
- García-Benau, María Antonia (Universitat de València. Facultat d'Economia. Departament de Comptabilitat)
- García-Cano Torrico, María (Universidad de Córdoba. Departamento de Educación)
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)
- Gewerc, Adriana (Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar)
- Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Gil Jaurena, Inés (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social)
- Gimeno Sanz, Ana (Universitat Politècnica de València. Departament de Lingüística Aplicada)
- González Chasco, Paloma (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de Evaluación)
- González Dorrego, Beatriz (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de Evaluación)
- González Such, José (Universitat de València. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)
- Grad Fuchsel, Héctor (Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español)
- Guarro Pallás, Amador (Universidad de la Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa)
- Haro Rodríguez, Remedios de (Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Hernández de la Torre, Elena (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Herrera Soler, Honesto (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas)
- Imbernon, Francisco (Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa)
- Jiménez González, Juan Luis (Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Economía, Empresa y Turismo. Departamento de Análisis Económico Aplicado)

- Joaristi Olariaga, Luis (Universidad del País Vasco. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Jornet Meliá, Jesús Miguel (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)
- Jover Olmeda, Gonzalo (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Lago Martínez, Josep Ramon (Universitat de Vic. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes)
- Litzler Jerman, Mary Frances (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología Moderna)
- López Facal, Ramón (IES Pontepedriña. Consellería de Educación da Xunta de Galicia)
- López González, Emelina (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)
- López Melero, Miguel (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- López Pastor, Víctor (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Didáctica de la Educación Física)
- Lorenzo Moledo, Mar (Universidade de Santiago de Compostela)
- Luis-Pascual, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Didáctica)
- Malik Liévano, Beatriz (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, MIDE II)
- Manzanares Moya, Asunción (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía)
- Manzanedo Negueruela, Cristina (Entreculturas, Fundación para la Educación y el Desarrollo de los Pueblos)
- Marcelo García, Carlos (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Marhuenda Fluixà, Fernando (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Didàctica i Organització Escolar)
- Martín Cuadrado, Ana María (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Martín Muñoz, Joaquín (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de Evaluación)
- Martín Ortega, Elena (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Martínez Álvarez, Lucio (Universidad de Palencia. Escuela Universitaria de Educación. Departamento de la Expresión musical, plástica y corporal)

- Martínez Arias, Rosario (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento)
- Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público Voramar, Alicante)
- Martínez Martín, Miquel (Universitat de Barcelona)
- Mata Benito, Patricia (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED)
- Mijares Molina, Laura (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía. Estudios Árabes e Islámicos)
- Mínguez Vallejos, Ramón (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Monroy Antón, Antonio (Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Financiación e Investigación Comercial)
- Monzón González, Javier (Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Moreno Martínez, Pedro Luis (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Moreno Santos, José Antonio (Asociación Profesional de Orientadores en Extremadura, APOEX)
- Muñoz-Cadavid, María Amalia (Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar)
- Murillo Estepa, Paulino (Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Naranjo Llanos, Milagros Ascensión (Universitat de VIC. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes)
- Naval Durán, Concepción (Universidad de Navarra. Departamento de Educación)
- Olmo Pintado, Margarita del (Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CCHS)
- Ordóñez Camacho, Xavier Giovanni (Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Osuna Nevado, Carmen (Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CCHS)
- Padilla Carmona, M^a Teresa (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE)
- Palomares Ruiz, Ascensión (Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Pedagogía)
- Payá Sánchez, Montserrat (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació)
- Peiró Velert, Carmen (Universitat de València. Facultat de Magisteri. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal)
- Peña Saavedra, Vicente (Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social)

- Peña-López, Ismael (Universitat Oberta de Catalunya)
- Pérez Esteve, Pilar (Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació)
- Portela Pruaño, Antonio (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Pozo Llorente, Teresa (Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Prats, Enric (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació)
- Puig Rovira, Josep M^a (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació)
- Raposo Rivas, Manuela (Universidade de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación)
- Recio, Tomás (Universidad de Cantabria. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas, Estadística y Computación)
- Reyer García, David (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Rodríguez Espinar, Sebastián (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)
- Rodríguez Gómez, Gregorio (Universidad de Cádiz. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rodríguez Romero, Mar (Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Pedagogía e Didáctica)
- Romañá Blay, Teresa (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació)
- Romero Pérez, Clara (Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social)
- Ruiz Corbella, Marta (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social)
- Ruiz de Miguel, Covadonga (Universidad Complutense de Madrid. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Sabirón Sierra, Fernando (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)
- Salas Labayen, María Rosa (Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales)
- Sales Ciges, M^a Auxiliadora (Universitat Jaume I. Departament d'Educació)
- San Fabián Maroto, José Luis (Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación)
- Sánchez García, María Fe (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación y COIE)
- Santana Vega, Lidia (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa)

- Santos Rego, Miguel Ángel (Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Somoza Rodríguez, José Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Facultad de Educación)
- Suárez Ortega, Magdalena (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Tejada Fernández, José (Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada)
- Torrego Seijo, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Didáctica)
- Trilla Bernet, Jaume (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació)
- Valle López, Javier (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Valverde Berrocoso, Jesús (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura)
- Vera Vila, Julio (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Vila Mendiburu, Ignasi (Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Departament de Psicologia)

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación
ISSN: 0034-592-X

Información general

Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es una revista científica arbitrada, en la que todos los trabajos (recibidos y por encargo) son objeto de evaluación externa. De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 con el nombre de Revista Nacional de Educación, y su título actual es el de *Revista de Educación* desde 1952. Publica principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir conocimiento especializado que permita mejorar la gestión y la práctica educativas, así como la propia investigación en este campo. Sus destinatarios preferentes son la comunidad científica en Ciencias de la Educación, los profesionales y los administradores de la educación. La revista está estructurada en cinco secciones: a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

Normas generales para el envío y presentación de originales

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de un "tutorial" en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.

Los artículos se enviarán en formato Word para PC.

La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual, puede enviarse en formato PDF.

II. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo de los originales; los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Carta de autoría¹, presentación, declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual

El autor o autores enviarán dicha carta en un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ejemplo: cesion_ortega_jimenez). El modelo de la carta está en el Anexo I de estas normas.

⁽¹⁾ Aviso importante para los autores: se recomienda la adopción de un nombre de pluma, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta).

B. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 6ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) y Anexo II.

- 1. Nombre del archivo en la plataforma.** Se subirá a la plataforma el artículo en un archivo titulado: artículo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: artículo_ortega_jimenez). Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.
- 2. Formato.** El artículo deberá cumplir con las normas de formato indicadas en el Anexo III.
- 3. Título.** Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del [Tesauro de ERIC](#) (Education Resources Information Center).
- 4. Resumen².** Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: *Introducción*, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; *Metodología*, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); *Resultados*, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y *Discusión o conclusiones*.
- 5. Palabras clave.** Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos.
- 6. Extensión.** En el caso de investigaciones o estudios, la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000. En todos los casos, dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.
- 7. Estructura.** En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- 8. Nombres, símbolos y nomenclatura.** Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- 9. Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc.** Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- 10. Notas a pie de página.** Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.
- 11. Referencias bibliográficas.** Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias bibliográficas"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA (Anexo II). Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las "referencias bibliográficas".

⁽²⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

III. Proceso editorial

1. **Recepción de artículos.** La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
2. **Sistema de revisión por pares (per review).** Se asignarán dos o más revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación anexo a estas normas (Anexo IV). La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores podrán consultar un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.
3. **Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo Asesor Nacional e Internacional podrán actuar ocasionalmente como revisores.
4. **Decisión editorial.** Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes: a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material); b) Originalidad; c) Relevancia para la resolución de problemas concretos; d) Actualidad y novedad; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

IV. Derechos de reproducción

1. A partir del 2012 todos los números de la *Revista de Educación* quedan sujetos a pago durante 12 meses y pueden adquirirse en el [Servicio de Publicaciones](#).
2. **Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la *Revista de Educación* antes de la publicación de dicho material.
3. **Citar trabajos publicados en la *Revista de Educación*.** Se incluirá siempre la siguiente información: *Revista de Educación*, número de la revista, páginas y año de publicación.

V. Responsabilidades éticas

1. Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés.
2. La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
3. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.

4. La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
5. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- CARTA DE AUTORÍA, PRESENTACIÓN, DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES Y CESIÓN DE DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Anexo II.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (6ª edición)

Anexo III.- FORMATO DEL ARTÍCULO

Anexo IV.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA USO DE LOS REVISORES

TUTORIAL PARA REGISTRARSE EN LA PLATAFORMA RECYT

Estas normas son de obligado cumplimiento.

Normas para la presentación de Reseñas

1. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones en el campo de la Educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Y, dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos. También se excluye cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - El tipo de letra usado debe ser Times New Roman 12 pt.
 - La reseña no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada siguiendo el modelo:
APELLIDOS, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial. xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
 - El nombre del autor de la reseña deberá escribirse al final del texto, sin incorporar la filiación institucional.

3. Plazos
 - El plazo para la elaboración de la reseña es de 30 días naturales.

La reseña se enviará a la dirección siguiente: laura.mora@mecd.es

El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, profesión, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra para reseñar, se devuelva a la siguiente dirección, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

**Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid**

RULES FOR THE SUBMISSION OF ORIGINAL MANUSCRIPTS

Revista de Educación ISSN: 0034-592-X

General Information

Experience, Coverage and Content

Revista de Educación is an arbitrated scientific journal published by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, whose papers, both received and commissioned, are all subject to external assessment. Published every four months, *Revista de Educación* was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*, and it has borne its current title since 1952. It publishes primarily original basic and applied research, as well as accounts of experiences in systematised innovation, essays, reports and reviews of recent publications of educational interest. Its objective is to disseminate specialised knowledge for the improvement of education management, practice and research. Its target audience is the scientific community specialising in education, administrators and teachers. The journal has five sections: **a) Monographs; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Experiences in Education (Innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

General Rules for the Submission of Original Manuscripts

I. Submission Channel

Articles, each accompanied by an introductory letter and transfer of intellectual property rights, are to be submitted only over the Science and Technology Foundation's RECYT Journal Management Platform (<http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>).

There is a tutorial for new users (authors and reviewers) on the *Revista de Educación* web page, which will help users register with the platform correctly.

All articles are to be sent in Microsoft Word format for PC.

Authors may send their introductory letter and transfer of intellectual property rights in PDF format.

II. Presentation

To enable our editors to manage articles more efficiently, authors are to observe the following rules on original manuscript data, content, structure and style:

A. Letter of Authorship,¹ Introduction, Declaration of Conflicts of Interest and Transfer of Intellectual Property Rights

The author or authors are to send this letter in a file named 'cesion_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: cesion_ortega_jimenez). The letter form is provided in Appendix I.

⁽¹⁾ Important notice for authors: To ensure that your article will be indexed correctly in international databases, we recommend you take a pen name. If your surnames are uncommon, use your one-word (non-compound) first name and one of your surnames; if your surnames are common, use your one-word first name and both surnames, joined in hyphenated form (Example: María Klein-Acosta).

B. Article

Authors are to adhere to the style guidelines given in the *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 6th ed., Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) and Appendix II.

1. **File Name for Use with the Platform.** Articles are to be uploaded to the platform in a file named 'articulo_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: articulo_ortega_jimenez). Make sure this version of the article does not contain the name of the author or authors or any references to their credentials.
2. **Format.** The article must follow the format rules given in Appendix III.
3. **Title.** The title should be as illustrative and concise as possible, written first in Spanish and then in English. It is to be made up of eight to nine significant key words, drawn from the Education Resources Information Center's [ERIC Thesaurus](#) if possible.
4. **Abstract.**² An abstract is to be provided in Spanish (300 words), followed by the English translation. The abstract is to be structured according to the IMRYD format: *Introduction*, stating the research's objective or purpose; *Methodology*, outlining the basic procedures used (design, sample or case selection, methods and techniques of experimentation/ observation and analysis); *Results*, reporting the main findings (give specific data and their statistical significance when appropriate); and *Discussion or Conclusions*.
5. **Key Words.** After the abstract, include five to ten key words or descriptors, in Spanish and in English. Use key words or terms that are internationally accepted in the field of education to express concepts and contents.
6. **Length.** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Accounts of educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. The lengths stipulated here include title, key words, abstract (Spanish and English), the body of the article, notes, bibliographic references and illustrations.
7. **Structure:** For papers reporting research projects and studies, it is recommended to include at least the following points: description of the problem or subject matter at issue, prior work and theoretical foundations, design and methodology, results, discussion of results, conclusions, limitations of the study and any further developments.
8. **Names, Symbols and Nomenclature.** Authors are to use each discipline's standard names, symbols and nomenclature.
9. **Diagrams, Sketches, Charts, Tables, Equations, Etc.** Figures are to be numbered consecutively by type (table 1, table 2; chart 1, chart 2) and inserted in the appropriate place within the body of the article's text. Do not insert charts, diagrams and tables in image format; instead, use a format that will facilitate any changes that need to be made during the layout process.
10. **Footnotes.** Footnotes are to be numbered consecutively and placed at the foot of the page. They are to be restricted to the necessary minimum. Bibliographic references will not be accepted as footnotes.
11. **Bibliographic References.** A list entitled 'Bibliographic References' is to be included at the end of the paper. The author or authors of the article will be responsible for the accuracy of bibliographic citations. References are to be listed in alphabetical order and are to follow APA criteria (Appendix II). All bibliographic citations included in the article's text must refer to works included in the bibliographic references.

⁽²⁾ An appropriate title and a well-written abstract are important, because potential readers base their decision to read the entire paper largely on what they find in the title and abstract (especially in web searches).

III. Editorial Process

1. **Reception of Papers.** All submissions are subjected to editorial review to ensure that articles meet the topicality guidelines, that they are of interest according to the journal's editorial criteria and that they meet the requirements of formal presentation set in the publication rules. Reception does not imply acceptance of an article.
2. **Peer Review System.** Two or more external experts will be assigned in a double-blind arrangement to review the article confidentially and anonymously. To do so, the reviewers will use the assessment protocol included with these rules (Appendix IV). In order for a manuscript to be accepted definitively, the authors must include any and all changes and suggestions the reviewers propose and return the new version within 30 days. Authors will be able to check the assessment reports summary via the journal platform.
3. **Reviewer Selection Criteria.** Reviewers are selected by the journal's editors, who take account of candidates' academic and scientific merits and professional experience. Members of the Domestic and International Advisory Board may occasionally act as reviewers.
4. **Editorial Decision.** The criteria used to accept or reject papers are: a) presentation: composition, organisation (logical train of thought and presentation on the page); b) originality; c) relevance for solving specific problems; d) relevance to current events and new developments; e) significance: for progress in scientific knowledge; f) soundness and scientific validity: tested methodological quality. When the assessment process has ended, the primary author will be notified if the paper is accepted or rejected.

IV. Copyright

1. Beginning in 2012, all issues of *Revista de Educación* are available at a charge for 12 months and may be purchased at the [Publication Service](#).
2. **Permission To Reprint Published Material.** Papers may be reprinted in full or partial form, in which case the paper's first printing will be credited and written authorisation must be secured from *Revista de Educación* before the reprinted material is published.
3. **References to Papers Published in *Revista de Educación*.** The following information is to be included always: *Revista de Educación*, issue number; page numbers and year of publication.

V. Ethical Responsibilities

1. *Revista de Educación* is under obligation to detect and report the following types of scientific fraud: a) data fabrication, data forgery, data omission and plagiarism; b) duplicated publication; c) false authorship and conflicts of interest.
2. *Revista de Educación* does not accept material that has already been published. The authors are responsible for securing permission to reproduce portions of material (text, tables or figures) from other publications and correctly crediting their source. Permission must be secured from both the author of the reproduced material and the original publisher.
3. The list of the paper's authors must include only those people who made an intellectual contribution to the work.
4. *Revista de Educación* expects authors to declare any commercial associations that might suppose a conflict of interests in connection with a submitted article.

5. In the section on methods, authors must state that informed consent was secured before the procedures used in sampling and controls were implemented.

Appendix I. LETTER OF AUTHORSHIP, INTRODUCTION, DECLARATION OF CONFLICTS OF INTEREST AND TRANSFER OF INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS

Appendix II. SHORT EXAMPLE OF APA RULES (6th edition)

Appendix III. ARTICLE FORMAT

Appendix IV. ASSESSMENT PROTOCOL FOR REVIEWERS' USE

TUTORIAL TO REGISTER WITH RECYT JOURNAL MANAGEMENT PLATFORM

Compliance with these rules is mandatory.

Rules for the Submission of Reviews

1. Required features of the work reviewed:

- Preferably scientific publications or innovations in the field of education.
- Importance of the subject concerned.
- Specialisation and prestige of the author or authors and publisher.
- Current relevance (year of publication).
- Because *Revista de Educación* is a scientific publication, it does not include reviews of books intended for the general public, textbooks or materials intended exclusively for teachers. Work defending or advocating principles contrary to democratic values is ineligible for review also.

2. Required features of the review:

- The reviewer must exhibit good writing quality and specialised knowledge of the subject.
- The reviewer must use Times New Roman 12 pt. font.
- The review must not exceed 700 words in length.
- The review is to be headed by the particulars of the reviewed work, as follows:
SURNAMES, A. (year). *Title*. City: Publisher. xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- The name of the author of the review must be written at the end of the text. Institutional affiliation must not be included.

3. Deadlines

- The deadline for reviews is 30 calendar days.

Send reviews to the following address: laura.mora@mecd.es

Send the following personal particulars of the author also, on a separate sheet: postal address, profession, telephone number and e-mail address.

If *Revista de Educación* provided the work for you to review, please return the work to the following address, as it belongs to the Ministry of Education, Culture and Sport's library:

**Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid**

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria

Equity and Diversity in Compulsory Education

TERESA AGUADO ODINA Y BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. **Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria.**

PATRICIA MATA BENITO Y BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. **Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros.**

CARMEN OSUNA NEVADO. **En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica.**

M.^a TERESA POZO LLORENTE, MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA Y MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO. **Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso.**

INÉS GIL-JAURENA. **Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural.**

MARGARITA DEL OLMO PINTADO. **Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace.**

M.^a ÁNGELES REBOLLO CATALÁN, JOAQUÍN PIEDRA DE LA CUADRA, ARIANNA SALA, ASSUMPTA SABUCO CANTÓ, JAVIER SAAVEDRA MACÍAS Y MIGUEL BASCÓN DÍAZ. **La equidad de género en educación: descripción y análisis de buenas prácticas educativas.**

M.^a AUXILIADORA SALES CIGES, REINA FERRÁNDEZ BERRUECO Y ODET MOLINER GARCÍA. **Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación.**